الارتقاء بفاعلية هيئة التدريس

تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم



سامي أحمد



المجد

الارتقـــاء بفاعلية هيئة التدريس

تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس

في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية
(2014/3/1164)

378.122
ابو حسين، سامي احمد
الارتقاء بفاعلية هيئة التدريس: تقويم الأداء التدريس لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم/ .- عمان: دار امجد للنشر والتوزيع، 2014
( )ص.
ر.إ.: 1164/ 3/ 2014
الواصفات: /التعليم العالي// هيئة التدريس// الجامعات
يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى

الطبعة العربية 2014

دار امجد للنشر والتوزيع
عمان- الأردن- شارع الملك حسين مقابل مجمع الفحيص
جـوال: 0796914632 - 0799291702
هاتف:4652272 فاكس4653372
dar.almajd@hotmail.com

الارتقـــاء بفاعلية هيئة التدريس

تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي

سامي ابو حسين



دار امجد للنشر والتوزيع

أضحى تقدم الأمم مرهون بما تمتلكه من معرفة وتقانة متقدمة وثروة بشرية متعلمة قادرة على الإبداع والإنتاج والمنافسة وتحقيق أفضل المعدلات في مجال التنمية البشرية والاستثمار الايجابي للثروات الطبيعية، "فالأمم العارقة هي الأمم القوية" والتي ترى إن القطاع التربوي والتعليمي يشكل أحد الأعمدة الرئيسة في تطور المجتمع.

لذا يبدو واضحا الآن أكثر من أي وقت مضى إن قطاع التربية والتعليم بعامة وقطاع التعليم العالي بخاصة إلى إعادة النظر بأهدافه وبرامجه وهياكله الإدارية والتنظيمية في ضوء العلاقة مع القطاعات المجتمعية الأخرى وهذا يعني إن قطاع التعليم العالي مدعوا بكل قواه لان يطور مهامه ووظائفه وأن يحسن من مخرجاته بشكل يتوافق مع متطلبات الجودة وان يصل بها إلى مستوى عال يوائم الحاجات والمستجدات التي تزداد يوما بعد يوم، كي ينهض بالمجتمعات ويدفعها بقوة باتجاه التنمية والتطور، وهذا يتطلب التجديد في مجالات عدة ومنها تقويم الأداء لقطاع التعليم العالي على وفق الأخذ بنظام الجودة الشاملة في التعليم (Total Quality Education) للوصول بمستوى الخريجين إلى المستويات المطلوبة عالميا ومحلياً.

اذ إن التقويم يتناول مدخلات النظام الجامعي وعملياته ومخرجاته عبر التغذية الراجعة والمستمرة لعمل النظام ومستوى الجودة الذي حققه أو يعمل على تحقيقه مقارنة بالمستويات الدولية والوطنية . ويعد تقويم الأداء لعضو هيئة التدريس الجامعي من أهم المجالات التي ينبغي الاهتمام بها، لما له من أهمية في تحسين مستوى الأداء وزيادة فاعليته في تطوير المقررات الدراسية ومحتواها ومضمونها والأساليب المعتمدة في تدريسها، إضافة إلى ذلك فانه الوسيلة للتحقق من مدى تحقيق أهداف الجامعة ورسالتها.

ويفيد تقويم الأداء لعضو هيئة التدريس الجامعي في تطوير مستوى التدريس ورفع كفاءته في أقسام الجامعة المختلفة، والاعتراف بالتميز في التدريس والتقدير الايجابي للمتميزين من الأساتذة وتعزيز التدريس رفيع المستوى والارتقاء به وإظهار التزام أعضاء هيئة التدريس داخل الجامعة وخارجها، وتشجيع الربط بين مهمة

التدريس والمهام الأخرى في البحث العلمي وخدمة المجتمع وتعزيز الجانب الأخلاقي في المجتمع الجامعي، كما يمكن الاستفادة من نتائج التقويم في تصميم برامج التعليم المختلفة وفي أخذ العديد من القرارات المتعلقة بالحوافز والترقيات العلمية.

وعلى الرغم من إن معظم الجامعات تضع تطوير الأداء لعضو هيئة التدريس الجامعي هدفاً رئيساً إلا إن غالبية الأساليب المعتمدة في التقويم لا تثير ولا تعزز تطوير أعضاء هيئة التدريس بفعالية حقيقية إذ إن من الأساليب الرئيسة لضعف برامج تقويم الأداء أو عدم كفاءتها في معظم الجامعات هو غياب الربط بين التقويم وبين أنشطة التطوير وعدم إشراك أعضاء هيئة التدريس في عملية التقويم.

كل ذلك وغيره وللعلاقة المهمة بين جودة الأداء التدريسي وجودة التعليم العالي حاول الباحث ان يسلط الضوء حول عملية تقويم الأداء التدريسي وأهميته في جودة التعليم العالي وقد عالج البحث هذا الموضوع عبر المحاور الآتية:

- ماهية تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي.
- أهمية تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي.
- أهداف تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي.
- تقويم الأداء لعضو هيئة التدريس الجامعي في ضوء مهام الجامعة.
- نماذج مقترحة لتقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي.
- الأساليب المعتمدة في تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي.
- السبل المعتمدة لتطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بما يحقق جودة التعليم العالي.

دور عضو هيئة التدريس في الجامعة

من المتفق عليه وفي ضوء ما يرتضيه المجتمع لجامعاته من رسالة ومهام يصاغ ويتشكل دور عضو هيئة التدريس في الجامعة وعلى الرغم من تعدد وظائف الجامعات في العالم، إلا إن القاعدة العامة والشائعة في وقتنا الراهن إن رسالتها تقوم على ثلاث وظائف رئيسة هي: التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، لذلك فان دور المدرس الجامعي يتمركز حول تلك الوظائف وبدرجات متفاوتة وفي ظل المتغيرات العالمية المتسارعة وتحديات القرن الحالي تحول دور الأستاذ الجامعي من ناقل للمعرفة إلى متعلم ومتدرب ومواكب دائمي للتطورات لينمو ويتطور مهنياً وأكاديمياً. كي يتمكن من أداء دوره المعهود في ظل هذه المتغيرات وفي مختلف جوانب الحياة إذ أصبحت مهامه تتعدى دور التعليم إلى البحث والتقصي وممارسة الدور التربوي والإرشادي وغير ذلك من الأدوار ليساهم في بناء شخصية المتعلم وتنميتها في جميع الجوانب وإذا كان عضو هيئة التدريس عنصر فاعل في أداء الجامعة لمهامها، فأن أي خلل في عملية إعداده ينعكس سلباً على أدائه التدريسي وعلى نوعية التعليم وجودته ويشير تقرير التنمية الإنسانية العربية حول التعليم الجامعي وأساليب التدريس فيه، إلى تدني مؤشرات جودة التعليم لدى غالبية الجامعات العربية إلى دون الـ (60٪) وفقاً للمعايير المعمول بها، وكان ضعف الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس احد العوامل الرئيسة في تدني جودة التعليم العالي (المكتب الإقليمي للدول العربية، 2003).

والمتتبع لواقع التعليم في العراق يجد إن هذا القطاع عانى ويعاني من جوانب قصور عديدة وخاصة فيما يتعلق بدور عضو هيئة التدريس وتحديداً أدائه التدريسي وهذا ما أكدته دراسات وندوات عدة.

إذ يعد الجمود الفكري عند نسبة لا يستهان بها من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وقصور طموحهم الفكري عن الإبداع والتجديد في أساليب أدائهم التدريسي من أهم التحديات التي تواجه الجامعات نحو تنميتهم للارتقاء بأساليب التدريس التقليدية إلى أساليب أكثر فاعلية لإثارة دواعي التفكير، إذ إن الدلائل تشير بما لا يدع مجالاً للشك إلى زيادة مساحة تخلف الأداء التدريسي الكيفي والنوعي

والاكتفاء باستخدام أساليب تدريسية تعتمد على "صب المعلومات النظرية في قوالب جامدة تعتمد على الحفظ والاسترجاع وبعيدة كل البعد عن الناحية التطبيقية" (عوض، 1990، 72).

كما بينت الدراسات الحديثة إن قصور عضو هيئة التدريس يعود إلى عدة عوامل تتصدرها الافتقار إلى إعداد المحاضرة إعداداً كافياً وضعف أساليب التدريس وعدم استخدام التقنية الحديثة أو الخروج من مستوى المحاضرة بمستوى أعلى أو أدنى من مستوى الطلاب (مايترو وآخرون، 2002، 29).

ولأهمية الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في تحقيق أهداف الجامعة وتحديداً عملية إعداد وبناء مخرجات مؤهلة كفوءة تلبي حاجات المجتمع ومتطلباته المختلفة، أدرك الباحث مشكلة تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في الجامعة وإجراءات تحسينه وما يحققه من انعكاسات على جودة التعليم العالي لذلك فان مشكلة البحث تتبلور في التساؤلات الآتية:

- ما هي أهمية الوسائل والأساليب المعتمدة في تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي؟
- ما هي السبل الواجب اعتمادها من قبل الجامعات لغرض تحسين مستوى الأداء التدريسي؟

الأهمية:

تشير أدبيات البحث العلمي إلى إن عملية إعداد المدرس الجامعي تمثل إحدى الركائز الأساسية في تطوير التعليم العالي، ويعد الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس حجر الزاوية في تحقيق الكفاءة في التدريس.

تعد وظيفة التدريس الجامعي من أهم الوظائف التي تؤديها الجامعات وأكثرها فاعلية في إعداد الطلبة للحياة المستقبلية، إذ تزودهم بالمعارف التخصيصية والاتجاهات السلوكية الايجابية والقيمية وكل المهارات العلمية والعملية اللازمة لتأهيلهم كي يصبحوا أعضاء فاعلين في خدمة المجتمع، إن مقياس تفوق الجامعة يعتمد على امتلاكها لأعضاء هيئة تدريس مؤهلين تأهيلاً عالياً، متوفرة لهم جميع الظروف

والإمكانات، من جو أكاديمي ملائم وخدمات مختلفة تساهم في جودة العملية التعليمية كي تكون قادرة على تلبية حاجات التنمية الشاملة ومتطلبات العصر المتسارعة (فروهوالد، 2003، 135).

كما تعد وظيفة التدريس الجامعي غاية في الأهمية، لأنها الوظيفة الرئيسة في اغلب الجامعات المرموقة في العالم، إذ تركز بشكل رئيس على إعداد الطلبة إعداداً يمكنهم من مواجهة التحديات الحاضرة والمستقبلية بكل ما تحمله من تطورات علمية وتقنية وغير ذلك (التبيتي وحريري، 2003، 74).

إن عملية التدريس الجامعي لا يمكن إثبات فاعليتها من دون عمليات فحص وتقويم للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس، إذ تعد عملية تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي من أهم المجالات التي ينبغي الاهتمام بها لما لها من أهمية في تحسين مستوى الأداء وزيادة فاعليته (Miller, 1987) وفي تطوير المادة العلمية ومحتواها ومضمونها (Validosat, 2001) وهو الوسيلة الوحيدة للتحقق من ان الأداء يتم على النحو المحقق لغرضه، ويمكن كل القائمين به والمطبق عليهم من الوقوف على مواطن القوة ليتم تعزيزها، ومواطن الضعف ليتم تقويتها.

والتقويم ضرورة ملحة لتحقيق التطور المستمر لعضو هيئة التدريس والمنهج وكل الوسائل الأخرى التي تستخدم لتحقيق أهداف الجامعة ورسالتها.

ويلعب عضو هيئة التدريس دوراً رائداً في إعداد وبناء مخرجات التعليم الجامعي وتأهيلها بما يتناسب مع متطلبات العصر وكونها تلبي حاجات المجتمع ومتطلباته لذلك فأن البحث الحالي يمكن أن يسهم في تحقيق الآتي:

1. تبصير واطلاع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بأهمية عملية التقويم في تطوير العملية التعليمية.
2. تبصير واطلاع أعضاء هيئة التدريس بأهمية تقويم الأداء التدريسي.
3. تبصير واطلاع أعضاء هيئة التدريس بكيفية تحسين الأداء التدريسي.
4. تبصير واطلاع أعضاء هيئة التدريس بانعكاسات تحسين الأداء التدريسي على جودة التعليم العالي.

الأهداف:

يهدف إلى تحقيق الآتي:

1. اطلاع عضو هيئة التدريس في الجامعة بأهمية تقويم الأداء التدريسي في جودة التعليم.
2. اطلاع عضو هيئة التدريس في الجامعة بسبل تحسين الأداء التدريسي لتحقيق جودة التعليم.
3. اطلاع عضو هيئة التدريس في الجامعة بانعكاسات تحسين الأداء التدريسي في جودة التعليم.

تحديد المصطلحات:

التقويم: عرفه بلوم (Bloom) بأنه عملية إصدار حكم على الأفكار والأعمال والأنشطة والحلول وطرق التدريس وغيرها من الأمور التربوية وان يتضمن استخدام المحكات Criteria، المستويات Standard والمعايير Norms، لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها (Bloom, 1971).

وعرفه (Gronlund) بأنه عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية من قبل المتعلمين وان يتضمن وصفاً كمياً ونوعياً بالإضافة إلى حكمه على القيمة (Gronlund, 1976).

أما التعريف الإجرائي للتقويم: هو عملية إصدار حكم نوعي وكمي على مستوى الفعاليات والأنشطة التي تندرج ضمن الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة.

الأداء: تعني كلمة 'أداء' في قاموس المنجد، إيصال الشيء إلى المرسل إليه وعرف الأداء: بأنه 'ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين يظهر منه قدرة الفرد او عدم قدرته على عمل ما' (اللقاني، 1999، 33).

الأداء التدريسي:

عرفه (العمايرة، 2006) بأنه "درجة قيام عضو هيئة التدريس بتنفيذ المهام التعليمية – التعليمية المناطة به وما يبذله من ممارسات وأنشطة وسلوكيات تتعلق بمهامه المختلفة تعبيراً سلوكياً (العمايرة، 2006، 103).

وعرفه (الفرا، 2004) بأنه "وسيلة التعبير عن امتلاك المدرس للمهارات التدريسية تعبيراً سلوكياً (الفرا، 2004، 4).

ويعرفه الباحث: كل أنواع السلوك الصادر عن المدرس والمعبر عنه بأنشطة وممارسات والتي تمكنه من أداء مهامه التعليمية والتربوية بما يحقق أهداف معدة سلفاً.

أما التعريف الإجرائي للأداء التدريسي: درجة قيام عضو هيئة التدريس الجامعي بالعمل على تنفيذ مهام الجامعة عبر وظيفة التدريس لتحقيق مستويات عالية من الجودة في التعليم الجامعي.

عضو هيئة التدريس في الجامعة: كل من يقوم بالتدريس في الجامعة من حملة شهادة الدكتوراه أو الماجستير ويساهم في تحقيق أهداف الجامعة.

التعليم العالي: أعلى مراحل التعليم ويشمل الجامعات والمعاهد العليا التي تمنح شهادة البكالوريوس والدبلوم العالي في الدراسات الأولية وشهادة الماجستير والدكتوراه في الدراسات العليا.

جودة التعليم العالي:

عرفها (العلي، 1996) بأنها هي التحسن المستمر لجودة المخرجات المتمثلة بالكوادر المتخصصة من الخريجين لتحقيق رضا المستفيدين في ظل إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي التي تعد عن نظام يتم من خلال تفاعل المدخلات لتحقيق مستوى عال من الجودة باشتراك العاملون بصورة فاعلة في العملية التعليمية (العلي، 1996، 14).

وعرفها (النجار، 1999) بأنها إستراتيجية متكاملة للتطوير المستمر، فهي مسؤولية جميع عناصر منظومة الجامعة من أساتذة وموارد مادية وقيادات إدارية تشترك لتحقيق أهداف الجامعة (النجار، 1999، 70).

ويعرفها الباحث: بأنها نظام متكامل يعتمد إستراتيجية التحسين والتطوير المستمرين للوصول إلى المعايير المعتمدة في إدارة الجودة تتناول كل من المدخلات والعمليات للوصول إلى مخرجات ذات نوعية عالية تحقق رضا المستفيدين وباعتماد التغذية الراجعة لعمل المنظومة في التعليم العالي.

أما التعريف الإجرائي لجودة التعليم العالي هو: تحقيق المعايير العالمية للجودة الشاملة او الاقتراب منها ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال عدة محاور، الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في الجامعة احد هذه المحاور المهمة والرئيسة.

النقاط الأساسية التي تتعلق بتقويم الأداء لعضو هيئة التدريس في الجامعة ومنها الآتي:

مفهوم التقويم لأداء عضو هيئة التدريس في الجامعة

المعنى اللغوي للتقويم:

توجد كلمتان تدلان أو تفيدان لبيان قيمة الشيء هما تقويم وتقييم والمصطلح الأول صحيح لغوياً وهو أعم وأشمل يراد منه معاني عدة منها بيان قيمة الشيء (تثمينه) وتعديل أو تصحيح الاعوجاج (ملحم، 2002، 38).

وهذا يعني إن التقويم يتضمن في ثناياه الحكم على الشيء ويتجاوز حدود هذا الحكم إلى التحسين والتطوير.

وعلى المستوى التعليمي فان التقويم يعني عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات، بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير ظروف النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها.

أما على مستوى قاعة الدرس أو الأداء التدريسي فهي "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات لتحديد مدى تحقيق الأهداف التعليمية من قبل المتعلمين واتخاذ

قرارات بشأنها ويشير هذا المفهوم ضمناً إلى ضرورة صياغة الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية، كخطوة أولى في عملية التعليم لأنها عملية مقصودة و هادفة (الجلبي، 2005، 23).

يشار إلى إن البروفسور (Elton, 1987) اتخذ خطوة أكثر تقدماً ولكن بحذر ليفصل بين مفهومي التقييم والتقويم المتداخلين حيث كتب قائلاً أن التقييم يختص بالأفراد وأن التقويم يختص بالعمليات التدريسية فيما يشير آخرون إلى أن التقييم هو التثمين من اجل إصدار أحكام ذات سمة كمية، أي إجراء قياس موضوعي منضبط ومنتظم للمدخلات والمخرجات بشكل ارقام ونسب فيما يستهدف التقويم التحسين عبر عملية نوعية تهتم بتعديل وتنمية المكونات المختلفة للعملية التدريسية.

إن المشاريع التي تستهدف تحسين وتطوير الأداء التدريسي تستخدم مجموعة عريضة وواسعة من مقاييس الأداء منها ما هو موضوعي وقابلاً للعد والقياس مثل نسبة الطلبة إلى التدريسيين (Staff/ student ratios) أو Cost/student ومنها ما يكون ذاتياً Subjective مثل (هل هو محاضر جيد؟ أم لا)

(عبد الحافظ) الموقع : (ksu.edu.sa/sites/colleges/Arabic).

لقد أصبح تقويم أعضاء هيئة التدريس في الجامعات أمراً مألوفاً في العديد من الجامعات المتقدمة ولكنه قلما يؤخذ بنظر الاعتبار في مؤسسات التعليم العالي في جامعاتنا (ما عدا في حالة السنة التجريبية أو عند الترقيات العلمية) وأن حصل في بعض هذه الجامعات فأنه يأخذ بعداً كلياً، ويعتقد أن هذا العزوف أو الأحجام عن تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس مرده إلى موروث قديم مفاده إن الأستاذ الجامعي الأكاديمي ينبغي أن لا يتعرض أو يخضع إلى التقييم والتقويم، فله الحرية المطلقة بان يقوم بأداء واجبه التدريسي بالطريقة والكيفية التي يعتقد بأنها مناسبة.

ويبدو ان هذا الوضع المتوارث في طريقه إلى التغيير سواء أراد الأكاديميون أم لم يريدوا خاصة في إطار تنامي ثقافة الجودة والسعي إلى امتلاكها في مؤسسات التعليم العالي كافة.

والتقييم والتقويم أدوات تمكن من جمع المعلومات وتحليلها من اجل استخدام لاحق (Sub Sequent use) واستبدلت عبارة من اجل استخدام لاحق بعبارة لإجراء أحكام أو إصدار أحكام.

ان نوعية الأداء التدريسي ونوعية المخرجات تتأثر ضمناً بمستوى أعضاء هيئة التدريس من تطوير وتحسين لأساليبهم التدريسية، وقد يستهدف التقويم عضو هيئة التدريس وبرنامجه التدريسي على حد سواء، وربما يستهدف أنماط وأساليب التدريس المعتمدة وتهيئة البيئة التعليمية ومعايير التدريس واحتياجاته ونواتجه.

وهذا يتطلب معلومات تشخيصية دقيقة وذات مستوى عال لوصف نقاط القوة والضعف للقائمين على العملية التدريسية وبراجهم المختلفة في هذا الميدان.

أهمية تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس

يفيد تقويم الأداء لعضو هيئة التدريس الجامعي في معرفة مدى الوصول أو تجاوز المستوى أو المعيار للتدريس الجيد أو الإخفاق في تحقيقه. ويعد تقويم الأداء ضروري لتعزيز مواقف المدرسين المتميزين من جهة وتشخيص ضعيفي الأداء من جهة أخرى لتحقيق احد أهم الأهداف الرئيسة للجامعة ألا وهو التدريس وما يحققه هذا الهدف من نتائج لتحقيق الأهداف الأخرى كذلك تسهم عملية التقويم في الكشف عن انجازات أعضاء هيئة التدريس وإخفاقاتهم وتشجيعهم في تطوير كفاءتهم وكفايتهم التدريسية وفي استخدام طرائق وأساليب حديثة في التدريس فضلاً عن استخدام وسائل مختلفة في تقويم طلبتهم.

كذلك تكشف عملية التقويم عن انجازات التدريسي من بحوث ودراسات وأنشطة علمية وتوضيح مدى مساهمته في أنشطة وفعاليات الجامعة المختلفة على مستوى الجامعة أو البيئة المحلية.

أهداف عملية تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس

تهدف وتسعى عمليات التقويم لأداء أعضاء هيئة التدريس إلى مساعدتهم في تنمية مهاراتهم المختلفة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع وعلى إمكانية

التطور الذاتي المستمر الذي لابد منه لمواكبة التطورات والمستجدات العلمية ويمكن ان تحقق عملية التقويم الآتي:

- تقييم مستوى الأداء لعضو هيئة التدريس ومتابعة مستوى التقدم في ذلك.
- الكشف عن نواحي القوة في الأداء لتعزيزها والاستفادة منها وإمكانية نقلها للآخرين عبر وسائل متعددة، وتحدد نقاط الضعف لتلافيها ووضع الحلول لتحقيق ذلك.
- التأشير والإشادة بالأداء المتميز لعضو هيئة التدريس، واستثمار ذلك في جوانب متعددة لخدمة المجتمع عبر بوابة البحث العلمي والأنشطة العلمية والمجتمعية الأخرى.
- عملية التقويم تساعد في توفير مؤشرات وبيانات عن مستوى الانجاز وضعفه في جوانب عديدة تسعى الجامعة إلى تحقيقها.
- تساعد في توفير قاعدة بيانات عن برامج الجامعة بكل تفصيلاتها تزود صانعي القرار بتغذية راجعة عن كل ما يريدون من معلومات تعتمد في ترشيد القرارات الجامعية.
- تعطي فكرة عن الإمكانات والكفاءات المتاحة للاستفادة القصوى من طاقاتها وجهودها في تحقيق مهام الجامعة.

تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في ضوء مهام الجامعة

تنبثق مهام عضو هيئة التدريس من المهام والوظائف الرئيسة التي تسعى الجامعات إلى تحقيقها وهي التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، تختلف إمكانات وقدرات عضو هيئة التدريس في مساهمته من نشاط إلى آخر ولكن محصلة هذه الأنشطة تتمثل في فاعلية عضو هيئة التدريس في المجتمع الجامعي والمحلي، وسيركز الباحث على المهمة الرئيسية الأولى التي تتعلق بموضوع بحثه إلا وهي التدريس أو الأداء التدريسي والفعاليات الأكاديمية المرتبطة به على الرغم من ارتباط هذه المهمة بالمهام الأخرى .

تعد عملية تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس من العوامل الرئيسة في تقويم نشاطه وتمثل المكانة الأولى في سلم الأولويات ويشمل ذلك الخطط الدراسية السنوية أو الفصلية والخطط اليومية وبما تتضمنه من محتوى دراسي يقوم عضو هيئة التدريس بتدريسه مع جوانب الإضافة والإثراء والتطوير للمقررات أو المحتوى الدراسي الذي بعهدته، كذلك الفعاليات والأنشطة التعليمية والتربوية التي تسهم بتحسين طرائق التدريس وزيادة فاعليتها وإمكانية استخدامه للوسائط المتعددة والتقنيات الحديثة التي تزيد من كفاءة العملية التدريسية.

العوامل التي تعضد من فلسفة عدم القبول أو الاهتمام بتقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في الجامعات

في ظل تطور مفهوم استخدام الجودة في التعليم العالي طفت على السطح مجموعة من العوامل التي تعمل بالضد من ذلك أو لا ترغب في التطورات الحالية لتحقيق ضمان الجودة في التعليم والتي لا يتفق الكثيرين معها ومن هذه العوامل الآتي:

أولاً: طبيعة وخصوصية التدريس في الجامعات، إذ يعتقد البعض إن عضو هيئة التدريس بما حصل عليه من مؤهلات علمية فهو يتسم بالكفاءة المهنية في الأنشطة الأكاديمية والتدريسية والإدارية التي تقع على عاتقه بما في ذلك المعرفة الضرورية والمهارات المطلوبة التي تمكنه من ملاحظة وتقييم وتعديل ما يؤديه من مهام، ولا يتفق الباحث مع هذه النظرة، إذ إن الكثير من أعضاء هيئة التدريس هم بحاجة إلى تدريب وتأهيل مستمر، وهم بحاجة إلى التطوير والتعلم الذاتي، وان الدرجة العلمية هي ليست مقياس للقدرة والكفاءة في الأداء التدريسي.

ثانياً: يتم التعيين والترقية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة بناءاً على تحصيلهم الأكاديمي دن النظر لكفاءتهم التدريسية وإبداعهم داخل قاعة الدرس وما يحققوه من تأثير في طلبتهم.

ثالثاً: إن الغرض الرئيس من التدريس الجامعي ينصب على إحداث نوع من التغيير المستمر في معارف وسلوكيات الطلبة وهناك اعتقاد بأن أي تقييم منضبط

لفاعلية التدريس لا يمكن أن يأخذ محله إلا بعد مرور عدة سنوات من انتهاء العملية التدريسية.

وهذا لا يتفق مع فلسفة التدريس ونظرياته، إذ يمكن معرفة مدى اكتساب الطلبة للمعارف والمهارات والسلوكيات المرغوب بها من قبل عضو هيئة التدريس أثناء المحاضرة الواحدة او بعدها او من خلال مجموعة الاختبارات البنائية (التكوينية) التي يجريها لطلبته حسب رأي الباحث.

رابعاً: يرى البعض إن الاعتقاد بوجود علاقة بين البحث العلمي والقدرة في الأداء التدريسي كثيراً ما يستخدم للالتفاف وحماية أعضاء هيئة التدريس من تقييم أدائهم التدريسي وكثيراً ما يستغل ذلك كوسيلة دفاعية ضد المقترحات والتوجهات التي تؤكد وتؤمن بأهمية تقييم الأداء التدريسي وتوظيف ما يترتب على ذلك من تقييمات أو ترقيات ويؤكد الباحث بأن هناك ضرورة ملحة باعتماد الجامعات للأداء التدريسي معياراً مستقلاً في تقييم أعضاء هيئة التدريس بعيداً عن المهام الأخرى التي يؤديها المدرس.

وبالرغم من كل ذلك فإن الجامعات تعرف جيداً أهمية التقويم المنتظم للأداء التدريسي اعتبار إن التدريس مهنة مثله مثل أي مهنة أخرى وأن هناك ضرورة لإجرائه والاستفادة من نتائجه لضمان الفاعلية القصوى في العملية التدريسية كوظيفة رئيسة من وظائف الجامعة.

نماذج مقترحة لإجراء تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات:

لغرض تطوير التعليم العالي في العديد من البلدان بذل التربويين جهداً كبيراً في صياغة طرق ضرورية لإجراء تقويم فاعل للأداء التدريسي على مستوى الجامعات والمعاهد العليا نعرض بعض منها:

أنموذج مقترح لـ (Ruther ford, 1988) و (Gibbs, 1985) لتقويم الأداء

اقترح (Ruther ford, 1988) أنموذجاً لتقويم الأداء التدريسي توظف فيه مجموعة من المؤشرات الكمية والكيفية لفحص مستوى الأداء التدريسي ومن هذه المؤشرات الآتي:

- رصد عدد ساعات العبء التدريسي لعضو هيئة التدريس في السنة الأكاديمية والتي تتضمن (المحاضرات، تدريس المجموعات الصغيرة، التدريس بالعمل وحل المشكلات، تفريد التعليم) على مستوى الدراسات الأولية والعليا.
- رصد عدد الكورسات التي يقوم بتدريسها وعدد الساعات المحددة لكل برنامج.
- تقييم المسؤوليات الإدارية ذات الصلة بالتدريس والإمكانات والخدمات الاجتماعية للطلبة.

ولقياس نوعية التدريس Quality of Teaching يستخدم مشروع (Gibbs, 1983) لتقييم التدريس والذي يركز على تقييم الكفاءة التدريسية من خلال ما يعرف بملف التدريس (Teaching Portfolio) اذ يطلب من عضو هيئة التدريس تحديد وتوضيح وتوثيق مواطن القوة في تدريسه ومساهماته الايجابية التي قام بها وينوي الاستمرار فيها لتعزيز وتقوية العملية التدريسية، ينبغي إعداد هذا الملف من قبل عضو في لجنة الترقيات (Promotion Committee) في الجامعة للحكم عليه ويتضمن هذا الملف الآتي:

- تحديد الأهداف العامة والخاصة التي يسعى التدريسي تحقيقها.
- توضيح لترجمة هذه الأهداف العامة والسلوكية إلى واقع عملي وذلك من خلال الوصف الدقيق للطرق التدريسية الأساسية التي وظفها.
- تقرير متكامل عن نواتج التعلم ويتضمن تفاصيل عن:
  - طرق تقييم أداء الطلبة.
  - أنواع التغذية الراجعة للطلاب.
  - نواتج التعلم لدى الطلاب.
  - تقارير الممتحن الخارجي.

هذا بالإضافة إلى دلائل الإثبات لطرق التقييم التي اتبعها والبيانات المرتبطة بها، بمعنى آخر دلائل إثبات لتقييم الطلاب للبرنامج الدراسي، أو تقييم القسم أو تقييم البرنامج من قبل لجنة التقييم المركزية بالجامعة (Staff Development Unit).

- تقديم دلائل تؤكد انخراط عضو هيئة التدريس في التعليم المستمر في مجال التدريس والتعليم سواءً أكان ذلك مرتبطاً بالتدريس في مجال اختصاصه او بالعملية التدريسية بشكل عام.

ويتضمن ذلك:

تقديم دلائل عن محاولاته في التحديث والتجديد، او حصوله على مؤهلات تربوية، حضور الكورسات أو السمينارات أو المشاركة في تطوير برنامج تدريسي، إعداد كتب، تصميم وسائط تعليمية، كتابة وثيقة بحثية في مجال التدريس أو مراجعات قام بها عن وسائط التعليم الحديثة (Gibbs, 1983, 16-17).

مشروع New South Wales لتقويم الأداء التدريسي

تم إعداد هذا الأنموذج من قبل (Alan Prosser, 1980) يركز هذا الأنموذج على دراسة وتحليل دور عضو هيئة التدريس في تحقيق متطلبات الأبعاد التعليمية الآتية:

✍ نشاط عضو هيئة التدريس خارج قاعة الدرس

- تهيئة وإعداد محاضرات برنامجه الدراسي.
- تهيئة وإعداد ملخص المحاضرات.
- تهيئة وإعداد مذكرات توضيحية Illustrative Handout
- تهيئة وإعداد الوسائط المتعددة.
- تهيئة وإعداد الاختبارات وأدوات الفحص والقياس الأخرى.
- تهيئة مستلزمات العمل المختبري.
- فحص واختبار معدات العمل المختبري قبل البدء بالتجارب.
- تقييم وتقويم الواجبات الأكاديمية.
- تصحيح أوراق الاختبارات.
- الإشراف على الطلاب.
- الإجابة عن تساؤلات الطلبة خارج ساعات التدريس الرئيسة.
- الإعداد للرحلات والزيارات العلمية أو التدريبية والإشراف عليها وتقييمها.

- المشاركة في إعداد جداول التدريس وغيرها من متطلبات العمل التدريسي.
- تدريب الفنيين من العاملين في المختبرات.
- مساعدة المدرسين الجدد في التعليم من خبرات الآخرين.

✍ النشاط الإبداعي الابتكاري لعضو هيئة التدريس

- اقتراح إضافات تطويرية جديدة للمنهج الدراسي.
- اقتراح وإضافة طرق إشرافية جديدة New Tutorials
- إضافة مواد دراسية جديدة للكورس الدراسي.
- طرح أساليب تقييم وتقويم مستحدثة.
- طرح أساليب تدريسية حديثة لعرض مادة أكاديمية قديمة.
- إثراء الكورس العملي بتجارب وإضافات جديدة.
- تأليف وإعداد كتاب يختص بالمقرر الدراسي.
- كتابة معالجات علمية موجهة للطلاب.

✍ النشاط التدريبي والتطويري لعضو هيئة التدريس

- المشاركة في الدورات التدريبية وورش العمل الخاصة بطرائق التدريس وأساليب التعلم.
- حضور محاضرات وندوات ومؤتمرات تختص بالعملية التدريسية والعملية التربوية عموماً.
- الاطلاع الواسع عن كل المستجدات التربوية المرتبطة بالتدريس.
- المشاركة بكتابة أوراق عمل وبحوث تتعلق بأفضل الطرائق التي يمكن أن يعتمدها عضو هيئة التدريس في مجال اختصاصه.

✍ التقويم الذاتي (Subjective Evaluation) لعضو هيئة التدريس لأدائه التدريسي

- تحليل وتنظيم وتنسيق الأهداف التدريسية.
- توسيع دائرة الأهداف التعليمية لتشمل الأهداف ذات الصلة بميول الطلاب وسلوكياتهم وقدراتهم العقلية والمهارات العملية ومهارات الاتصال.
- تأسيس وتوظيف الطرق التدريبية السليمة والفاعلة لتحقيق الأهداف التعليمية والتدريسية.

- فحص فاعلية أساليبه التدريسية وتعديلها.

يتفق الباحث مع هذا الأنموذج بما يتضمنه من شروح تفصيلية لمتطلبات الأداء التدريسي وبالإمكان توظيفه لتقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في جامعاتنا كونه يلبي متطلبات السعي والوصول الى جودة التعليم العالي.

الأساليب المعتمدة في تقويم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي

تشير العديد من الدراسات والاستطلاعات إلى أهمية استخدام عدد من الوسائل والأساليب العملية لتقويم أداء عضو هيئة التدريس مع التأكيد على عدم الاعتماد على وسيلة واحدة في ذلك مثل الاكتفاء بتقييم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس (Haskell, 1997).

إذ ينبغي أن تتم عملية التقويم السنوي الجمعي للتدريس متعددة الأوجه، كما ينبغي ان يدرك أعضاء هيئة التدريس جوانب القوة وعناصر التميز من خلال التقويم الذاتي، والنقاش البناء، والتغذية الراجعة من الطلاب.

وفيما يلي عدد من الأدوات المعتمدة في عملية التقويم:

التقويم الذاتي لعضو هيئة التدريس:

ممكن أن يقوم عضو هيئة التدريس بنفسه لجمع معلومات عن أدائه التدريسي ومحاولة الاستفادة منها في تطوير نفسه وقد يصمم التدريسي أنموذجاً (استمارة) موجهاً لهذا الغرض يتضمن عدد من المجالات والعناصر الرئيسة توضع في الاعتبار عند إجراء عملية التقويم الذاتي لأدائه.

تقويم الطلاب لعضو هيئة التدريس:

يمكن أن يتم في الأسبوع الأخير من الكورس أو الفصل الدراسي أي قبل بدء الاختبارات النهائية، إذ يقوم كل قسم بتنظيم عملية التقويم وتوفير الاستمارات الخاصة بها، وتحديد مواعيد التنفيذ ومن ثم جمع هذه الاستمارات بعد إملائها وتسليمها إلى الكلية التي تتولى عملية التحليل لاستخراج نتائج التقويم.

تقويم الزملاء لعضو هيئة التدريس:

يتم من خلال تشكيل لجنة أو فريق عمل من ثلاثة أعضاء، يختار فيها عضو هيئة تدريس في القسم ورئيس القسم ويختار الثالث بالاتفاق بين هذين العضوين، ويفضل أن يكون من خارج القسم ويتولى الفريق فحص الجوانب الآتية:

- كفاية المادة العلمية المقدمة ومدى ملائمتها للطلاب.
- فاعلية الطرائق والاساليب المستخدمة في التدريس.
- ويعتمد الفريق في فحص هذه الجوانب على ما يقدمه عضو هيئة التدريس لهم وعلى ملاحظاتهم له أثناء أدائه التدريسي بالاتفاق معه.

الملاحظة المباشرة أو تصوير الفيديو لعضو هيئة التدريس:

يتولى ذلك رئيس القسم، أو الخبير المرشح من القسم، وتتم مرة واحدة على الأقل في السنة لكل عضو هيئة تدريس، ويستخدم أنموذج خاص بها يتضمن النقاط الأساسية التي يجب التركيز عليها والتأكد منها خلال عملية الملاحظة.

خطة التطور المهني لعضو هيئة التدريس:

يتولى عضو هيئة التدريس إعداد خطة سنوية تطويرية مهنية لنفسه تتضمن جميع الأنشطة المهنية والعلمية التي سيؤديها خلال العام ويقوم بتقديمها إلى رئاسة القسم.

تقرير المقرر الدراسي:

يتضمن التقرير عدد الطلاب المسجلين في المقرر الدراسي، وعدد المنسحبين من المقرر الدراسي والنتائج النهائية للمقرر متضمنة نسب النجاح وتوزيع الدرجات.

ملف المقرر الدراسي:

يعد عضو هيئة التدريس ملفاً خاصاً بالمقرر الدراسي الذي يقوم بتدريسه يشمل وصفاً للمقرر متضمناً الأهداف والموضوعات والمتطلبات والمراجع إضافة إلى أساليب تقويم الطلاب ونماذج من الاختبارات.

تقرير الانجازات مقدمة الجامعة والمجتمع:

يعد عضو هيئة التدريس تقريراً سنوياً عن المهام التي أداها خلال العام يتضمن التقرير، الدراسات والبحوث المنشورة وقيد النشر في المجلات والمؤتمرات العلمية والتي

قدمها للجامعة وكذلك الاشتراك في اللجان والمهام الإدارية والفنية والخدمات التي قدمها للمجتمع مثل إلقاء المحاضرات والمشاركة في الندوات وتقديم المشورة.

السبل الواجب اعتمادها لضمان تحسين الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في الجامعة وما يحققه من جودة للتعليم العالي

إن عملية البحث عن التميز تستدعي معرفة جوانب القوة والضعف في عنصر هام وفعال من عناصر الأداء الجامعي، مع العمل على تعزيز عوامل القوة واستدراك جوانب الضعف وتصحيحها، ويحتل عضو هيئة التدريس الصدارة في تحقيق الأداء الجامعي الأمثل على وفق رؤية برامج الجودة الشاملة للتعليم العالي، ولتحسين الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس يمكن أن يتحقق من خلال جملة من المقترحات وكما يأتي:

- أن يعتمد عضو هيئة التدريس خطة دراسية يصممها لتدريس كل مادة من المواد التي يقوم بتدريسها تتضمن الهدف من تدريس المادة ومفردات تلك المادة والأهداف السلوكية التي يسعى إلى تحقيقها وكذلك التوزيع الزمني لتلك المفردات والأساليب والوسائل المعتمدة في التدريس ووسائل قياس تحقيق الأهداف وقائمة بأسماء المصادر والمراجع الأساسية لتلك المادة بالإضافة إلى تحديد بعض الفقرات الإضافية أو الاثرائية.
- أن ينوع في كل فصل دراسي الموضوعات الفرعية والأمثلة التي يقوم بتدريسها أو حلها وأن لا تتكرر نفس المفردة.
- أن يحدث عضو هيئة التدريس باستمرار المصادر والمراجع المعتمدة لطلبته بإضافة أحدث ما يصدر من الدراسات والمؤلفات، إذ يجعل الطلبة في صورة القديم والحديث من المصادر والمراجع والبحوث.
- ان يتواصل عضو هيئة التدريس مع أحدث أساليب التدريس والتقويم للإفادة منها في تعزيز قدرة الطالب على تحليل المعرفة وان يحضر بعض الدورات الخاصة بأساليب التدريس في مجال تخصصه العام.
- التدريب أثناء الخدمة لعضو هيئة التدريس 'التعليم المستمر' على المستحدثات والمستجدات وعلى أحدث القضايا المعاصرة في مجال تخصصه وعلى تطوير قدراته الذاتية 'التعلم الذاتي'.

- أن يوجه طلبته للاستفادة من وسائل الاتصال الحديثة وشبكة المعلومات الدولية بوصفها مصدراً مهماً ومتجدداً من وسائل التزود بالمعرفة، وهذا يتطلب من عضو هيئة التدريس أن يخصص لنفسه موقعاً على شبكة الانترنت يتضمن المحاضرات التي يلقيها واهم البحوث والدراسات التي يجريها أو محل اهتمامه لاستفادة طلبته منها.
- أن يحرص عضو هيئة التدريس على الربط الموضوعي بين محتويات المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها وحاجات المجتمع والطلبة ويتأتى ذلك في مقدمة الفصل الدراسي باستيضاح أهمية ومبررات دراسة المادة التي يقوم بتدريسها وأهميتها في الحياة اليومية والتطبيقية لهم.
- أن يحرص عضو هيئة التدريس على الاطلاع فيما يكتب عن موضوع اختصاصه باللغات والثقافات الأخرى، وهذا يتطلب إجادته إلى اللغات الأجنبية وبذلك يفتح آفاقاً جديدة من المعرفة أمام طلبته.
- أن يخصص عضو هيئة التدريس جزءاً من درجات التقويم لطلبته على البحث العلمي، لأن إجراء البحوث من قبل الطلبة تساعدهم على الوصول إلى مصادر المعرفة بنفسهم وتزيد من تفاعلهم معها وان فعلوا ذلك فأن هذه المعرفة تصبح أكثر رسوخاً في الذاكرة.
- أن يتيح عضو هيئة التدريس لطلبته استنتاج واستخلاص النتائج والأفكار والمبادئ الرئيسة والتعميمات من خلال الحوار والمناقشة الصفية والقراءات الخارجية وليس من خلال الإملاء والاسترجاع وان يعتمد مقدار المشاركة والنقاش الصفي محوراً من محاور التقويم لأداء الطالب.
- أن يحرص عضو هيئة التدريس على إقامة علاقات مع المتخصصين في مجال تخصصه الدقيق في داخل الوطن وخارجه كي يسهل على نفسه الاطلاع على آخر المستجدات في ميدان اختصاصه وتبادل الأفكار والآراء مع هؤلاء المتخصصين بما ينعكس إيجاباً على طلبته.
- أن يشارك عضو هيئة التدريس في المؤتمرات والندوات العلمية ذات الصلة بموضوع اختصاصه وأن يقدم بحوثه فيها ويعد تقريراً عن كل مؤتمر يشترك

فيه يقدم للجامعة وان في ذلك اغناء لتجربته وزيادة في خبرته تنعكس ايجابياً على الطلبة.

- أن يحث عضو هيئة التدريس طلبته في جميع المراحل الدراسية على حضور الحلقات النقاشية ومناقشة طلبة الدراسات العليا ذات الصلة بتخصصهم، لما يحققه لهم من فائدة واطلاع.
- أن يتعاون عضو هيئة التدريس مع بعض المتخصصين في موضوع التخصص من خارج الجامعة في إحدى المحاضرات الصفية، ويمكن استضافتهم ليتحاوروا معه بصورة مباشرة لزيادة تنويع الخبرات (جرار، 2005، 89-90).

أما فيما يتعلق بزيادة فاعلية الأداء التدريسي ومن جوانب سايكولوجية وتربوية فأنه يمكن أن يتحقق من خلال الآتي:

- ضرورة أن يكون حديث عضو هيئة التدريس واضحاً وبطيئاً (Speak slowly and Clearly) لأن من سمات التدريس الجيد هو مراعاة الفروق الفردية عند شرح الدرس، أي التعامل مع كل طالب على أنه حالة مفردة تستحق العناية والاهتمام.
- تنويع مستوى الصوت (Vary Voice level)، إن ثبات الصوت على وتيرة واحدة لفترة طويلة سوف يسبب الملل للطلبة، لذلك يتطلب التنويع في نبرات الصوت ومستوياته ولا يترك على وتيرة واحدة لأنه قد يسبب عدم الانتباه.
- ضرورة احترام مشاعر الطلبة، يعد أمراً مهماً، لأن العمل بخلاف ذلك يؤدي للحد من عملية التعلم أو الانسحاب من الموقف التعليمي أو أعاقته.
- ضرورة الاتصال البصري المباشر مع كل طالب (Maintain eye Contact) إذ إن عملية اتصال الأستاذ بالطالب والنظر إليهم جميعاً يسهم في شد انتباه الطلبة إلى موضوع المحاضرة ويؤدي إلى تقدير الطلبة لأداء أستاذهم ويسهم في تحسين العلاقة والتواصل بين الطلبة وأستاذهم.

- التحرك حول الطلبة بحكمة ونشاط (Move around) لعل الحاجة إلى إيصال المعلومة إلى الطلبة بطريقة جيدة تستدعي عدم الوقوف من قبل الأستاذ في مكان واحد خلال وقت المحاضرة.
- ضرورة إدارة الوقت بشكل دقيق أي انصراف الطلبة من قاعة الدرس في الوقت المحدد (Dismiss Classes on time) إذ من الصعب عدم صرف الطلبة في الوقت المحدد لانصرافهم فالبعض يحتاج.الراحة بين المحاضرات لاستعادة النشاط أو كونه مرتبط بعمل أو بمحاضرة أخرى.
- ضرورة توزيع درجات المقرر على أساس عدة عوامل متنوعة (Base Grading On A variety of Factors) لعله من الصعب على الطلبة تحقيق أهداف المقرر الدراسي من خلال متطلب واحد يقرره الأستاذ لغرض قياس مدى فهمهم لموضوعات المادة وعادة يكون الاختبار دون غيره عند الكثير من الأساتذة ولكن وجهة النظر التربوية الحديثة توصي بتنويع متطلبات المقرر الدراسي مثل الاختبار التحريري، المشاركة في الحوار والمناقشة، تقديم كل طالب موضوع أمام زملائه، تقديم مشروع خاص، تقديم بحث أو تقرير أو ملخص عن احد الموضوعات أو التكليف بواجب له علاقة بموضوعات المادة.
- ضرورة أن يكون الأستاذ عادلاً كفي تعامله مع جميع الطلبة (Be fair)، يجب على أستاذ المقرر أن يكون عادلاً ومنصفاً في تعامله مع الطلبة طيلة الفصل الدراسي وان يحرص على بناء على علاقة جيدة مع جميع طلبته دون تميز.
- أن يقوم عضو هيئة التدريس بتقويم أدائه التدريسي بين فترة وأخرى مستفيد من أسلوب إعادة هندسة عمليات التعلم (Reengineering Teaching Processes) إذ يتمركز هذا الأسلوب على مدى تأهيل الأستاذ وتمكينه من إعادة تقويم عمليات التدريس، ومدى قدرته على إعطاء كل طالب دوراً اكبر في عمليات التعلم وفقاً لميوله وقدراته ومدى إتاحة كالفرصة لاستفادة الطلبة من بعضهم البعض من خلال التفاعل الصفي ومدى الاستفادة من التقنيات الحديثة في تعزي عمليات التدريس، ومدى توافر مصادر التعلم،

ومدى الرضا المتحقق للطالب عن مستوى أداء أستاذهم (مايترو وآخرون، 2002).

الاستنتاجات:

1. الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس إحدى المهام الرئيسة التي تؤديها الجامعات وتساهم في تحقيق أهداف الجامعة ورسالتها.
2. تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس أصبح ضرورة ملحة تؤديه الجامعات لتحقيق جودة التعليم العالي وللوقوف على نقاط القوة والتميز ونقاط الضعف والاسترخاء.
3. أن عملية تقويم الأداء لعضو هيئة التدريس يفيد في معرفة مدى قوة التفوق على المستوى المحدد للتدريس أو الوصول إلى المستوى المطلوب أو القبول أو الفشل في تحقيقه وكل ذلك يهدف إلى تحقيق التمكن لعضو هيئة التدريس أي جودة الأداء.
4. أن فاعلية التدريس الجامعي لا يمكن أن تحدد من دون عمليات تقويم للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس.
5. إن عملية تقويم الأداء التدريسي تحتاج إلى أدوات خاصة لذلك، وتجارب الدول ونتائج البحث العلمي وفرت العديد من هذه الأدوات والمعايير لتقويم الأداء يمكن اعتمادها لتحقيق جودة التعليم العالي.
6. إن عملية تقويم الأداء التدريسي يجب أن لا تعتمد وسيلة واحدة في ذلك مثل الأسلوب الإداري المعتمد في تقويم عضو هيئة التدريس بل إن هناك أساليب عدة تستخدم لإجراء مثل هذا التقويم.
7. إن عمليات التقويم للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس توفر عمليات تغذية راجعة لعضو هيئة التدريس لإعادة النظر بمستوى الأداء وكيفية تحسينه بالوسائل والأساليب المعتمدة لتحقيق الجودة في الأداء.

المقترحات

1. ان تعتمد الجامعة وسائل وأساليب تقويم متنوعة لا أسلوباً واحداً في تقييم وتقويم عضو هيئة التدريس لأن الأسلوب الإداري الوحيد المعتمد لا يحقق متطلبات الجودة في التعليم العالي.

2. وضع آلية جديدة لتحقيق أساليب تقويم جديدة التي تناولها الباحث مثل التقويم الذاتي وتقويم الطلبة وتقويم الزملاء وغير ذلك لما ستحققه من نتائج في تحسين مستوى الأداء وانعكاساته في جودة التعليم العالي.
3. اعتماد معايير جودة الأداء التدريسي محور أساسي في منح الترقيات العلمية وعدم اعتماد البحث العلمي محوراً وحيداً لذلك.
4. التدريب على تقويم الأداء التدريسي بكل أنواعه وإعطائه الأهمية في دورات وتطوير التدريس لما يحققه من نتائج في تحسين مستوى الأداء وانعكاساته على جودة التعليم.
5. تنمية طرائق وأساليب الأداء التدريسي بصفة مستمرة بغية تحسينها وتجويدها كونها الوظيفة الرئيسة التي تحدد بموجبها سمعة الجامعة العلمية والأكاديمية إذ إن الإتيان بأساليب تدريس جديدة ومتنوعة وفاعلة يمكن أن يقدح من ملكة الإبداع لدى الطلبة وتثير فيهم دواعي التفكير وهذا ما تطمح اله العديد من الجامعات المتقدمة في العالم (التعليم من اجل التفكير Teaching for Thinking).
6. تقديم حوافز مادية ومعنوية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي المتميزين في أدائهم التدريسي ويمكن أن يسمى الأستاذ الأول في الأداء التدريسي في كل قسم ومن ثم في كل كلية لان ذلك سيدفع الآخرين للوصول إلى التميز في الأداء التدريسي ويسهم ذلك في تحقيق جودة التعليم العالي.

التوصيات

1. تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في الجامعة من وجهة نظر طلبتهم.
2. التقويم الذاتي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة دراسة استطلاعية.
3. الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في الجامعة وعلاقته بتجويد التعليم.
4. تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات العراقية.
5. تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في الجامعة من وجهة نظر المختصين في طرائق التدريس.
6. إجراء دراسة مسحية تكشف عن مدى حاجة عضو هيئة التدريس إلى تطوير أدائه التدريسي.

الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم

"تجارب عربية وعالمية"

مقدمة

تعد قضية إعداد وتأهيل المعلمين من القضايا التي تمثل الصدارة بين مشروعات التطوير التربوي في مؤسسات التعليم العالي في العديد من دول العالم، وسبب ذلك الشعور بالإحباط وخيبة الأمل في أوساط المؤسسات التعليمية القائمة في كثير من الدول وتدهور العلاقة بين المعلمين والمسئولين عنهم، إضافة إلى تزايد الأصوات المنادية بإخضاع التربية للمساءلة، وأخيرا الدعوات المتتالية لتطوير نوعية وجودة التعليم، وضرورة إعداد معلم يمكنه القيام بأدواره المختلفة في عالم يتسم بالتغير المستمر في عدد من الجوانب الحياتية (الآن، 1999). فالتعليم يجب أن يساعد المتعلم أو الطالب أن يعيش حياته بقدرات وثقة عالية. ولا يمكن أن يحصل ذلك إلا إذا كان هناك جودة في التعليم. أي عندما تكون عملية التعلم إيجابية ومفيدة، وعندما يكون التعلم حقيقي، فعالمنا الحاضر معقد والمعرفة تتقدم فيه بشكل سريع ومطرد.

ومما لاشك فيه أن موضوع الجودة في التعليم العام والتقني والعالي والمتواصل يعتبر من أهم المواضيع التي أولتها الدول المتقدمة منذ فترة أهمية خاصة وإستمرت فيه حتى أصبحت الجودة مؤشراً وعنصراً مهماً في التقدم والتطور والبحث والمنافسة. فقد حددت اليونسكو في مبادرتها الحالية عام 2000 "التعليم للجميع" عدة أهداف، وكان الهدف السادس لليونسكو هو تحسين كافة الجوانب للتعليم للوصول إلى وضع يستطيع الجميع أن يكونوا مميزين ويحقق جميع الطلبة نتائج معترف بها ويمكن قياسها ولاسيما في القدرات القرائية والحسابية والمهارات الحياتية الأساسية مدى الحياة. وهذا يعنى أن التعليم والتعلم يجب أن يزود المتعلمين بالمعرفة والأدوات والمقدرة على استخدام هذه المعارف والمهارات المكتسبة بكل ثقة، وكذلك تطوير السلوك الذي يعتمد فيما يعتمد فيه على الأخلاق والمثل والقيم الإيجابية كالفهم والاحترام والتعامل الجيد والقدرة على التواصل مع الآخرين ومعرفة حقوقهم. فهذا هو

التعليم ذي الجودة العالية الذي سيقود إلى فوائد اجتماعية واقتصادية جمة (يونسكو، 1990).

ففي كانون الأول 2002، أقرت الجمعية العمومية للأمم المتحدة بقرار رقم 254\57، مشروع العقد 2005 - 2015 "التعليم من أجل التنمية المستدامة" (Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014, DESD)). ويعني هذا المسمى أن التعليم هو الذي يعطي الناس القدرة على الرؤيا المستقبلية، ومواجهة وحل المشاكل المهددة للحياة، وإعطاء القيم والمبادئ الأساسية لديمومة التطور، ويغطي التعقيدات والتداخلات بين الثلاث اتجاهات: البيئة، والمجتمع، والصحة، والاقتصاد (يونسكو، 2005). لذلك وبالتحديد، يهدف هذا المشروع إلى إبراز الدور الرئيس الذي يؤديه التعليم والتعلم في السعي المشترك لتحقيق التنمية المستدامة والمساعدة في تحسين جودة التعليم والتعلم، ومساعدة الدول لتحقيق التطور بإتجاه الوصول إلى التطور الألفي، وإعطاء الدول الفرص لإدخال التنمية المستدامة (ESD) في الإصلاح التعليمي، وتيسير إقامة الروابط وإنشاء أو تشكيل الشبكات والتبادل والتفاعلات فيما بين الأطراف المعنية في مجال التعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD).

وبما أن كليات وأقسام التربية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية - وخاصة الجامعات - أصبحت تقوم بالدور الأساس في إعداد وتأهيل المعلمين في كافة المراحل والمستويات التعليمية، لذلك أصبح لزاما عليها أن تقوم بعملية تطوير مستمر لبرامجها المختلفة لتتلاءم واحتياجات الطلبة والمجتمع وان تعمل على ضمان جودة التعليم المقدم للطلبة والذين سيمارسون مهنة التعليم مستقبلا. فمهنة التعليم كغيرها من المهن كالطب والهندسة والمحاماة لا يمكن أن يحترفها إلا من اعد لها إعدادا خاصا من حيث اكتساب المهارات والمعارف والخبرات المطلوبة وخاصة من يعيش في عصر أصبح التغيير المستمر سمه من سماته. وهذا يتطلب الترخيص لمهنة التعليم منة خلال إسناد هذه المهمة إما إلى الجامعات أو إلى جمعية أكاديمية معروفة يشرف عليها أساتذة جامعيون يحملون رتب الأستاذية في مجال التربية وتخصصات معرفية أخرى ، كاللغة العربية، والعلوم، والرياضيات (صبري وأبو دقة، 2006).

وبمراجعة بعض البيانات والحقائق التي تعكس الواقع العملي لمهنة التعليم في فلسطين نري أن نظام التعليم في فلسطين يعمل على تشغيل 3000 معلم سنويا حيث يتم ضمهم إلى خمسين ألف معلم يعملون في مهنة التعليم، منهم 2000 يتم تشغيلهم من خلال موازنة الحكومة الفلسطينية والباقي يتم تشغيليهم في المدارس الخاصة والوكالة. وقد تطورت النظرة إلى المؤهلات التربوية للمعلم الفلسطيني حتى لم يعد المؤهل الأكاديمي للدبلوم المتوسط أو حتى درجة البكالوريوس للحقل المعرفي يكف المعلم، فالمعلم بحاجة إلى تأهيل مهني- تربوي من خلال برامج التأهيل التربوي (صبري وأبو دقة، 2006)، وخاصة وان الكثير من الدراسات بينت أن العامل الأهم الذي يساهم في نوعية أنظمة التعليم هو مستوى المدرسين أنفسهم.

وبتفحص واقع مهنة التعليم في فلسطين نلاحظ أمورا كثيرة أهمها ما يلي:

1. برامج إعداد المعلمين تحتاج إلى إصلاح للارتقاء النوعي بمستوى التعليم. فنسبة كبيرة من الخريجين الجدد من المدرسين مؤهلون ولكن إما غير متدربين للنهوض النوعي بمستوى التعليم أو متدربين بشكل غير مناسب.
2. لا يتوافر برنامج وطني شامل لإعداد المدرسين، فبرامج إعداد المدرسين متعددة ومختلفة وغالباً لا تنجح في تحضير خريجين جدد مؤهلين على نحو كاف للعمل في الصف. إضافة إلى ذلك، فرص التطوير المهني للمدرسين العاملين غير متوافرة بشكل كبير. والجامعات وكليات التربية تحضر المدرسين بطرق مختلفة، والتدريب يتم في بيئة جامعية تقدم من قبل أساتذة بعضهم بعيد كل البعد عن الجو الحقيقي والبيئة المدرسية.
3. تعمل وزارة التربية والتعليم العالي على مواجهة هذه المشكلة من خلال تقديم فعاليات تطوير مهنية أثناء الخدمة / التعليم المستمر للمدرسين في سنوات خدمتهم الأولى.
4. لا يتوافر انسجام بين أعداد الخريجين الهائلة وأعداد الشواغر المتوافرة وفي أغلب التخصصات.
5. هناك أمثلة متعددة لممارسات جيدة في فلسطين والتي يمكن أن تكون نموذج للتطوير المستقبلي منها مركز رام الله لتدريب المعلمات التابع لوكالة الغوث.

6. لا يوجد للوزارة أية علاقة مباشرة مع الجامعات لتحديد أعداد طلبة برامج إعداد المدرسين، والذي يلقي بكاهله على زيادة العرض للمدرسين. فقبل عامين كان هناك حوالي 15000 خريج (مدرس يبحث عن عمل) للموع 1800 شاغر للتدريس.

7. نتائج الامتحان الخاص لوظيفة معلم في جهاز التربية والتعليم كانت دون المستوى المطلوب.

8. ارتفع عدد المدرسين بنسبة 12.8٪ (4.8٪ في المدارس الحكومية) بين 2004 و 2005، بينما ارتفع عدد الطلبة في المدارس بنسبة 0.42٪ (3.12٪ في المدارس الحكومية) في نفس الفترة.

9. إن توزيع المدرسين في المدارس الحكومية من حيث المؤهل في العام 2004 كان كما يلي: 1.05٪ ثانوية وما دون، 35٪ دبلوم متوسط، 57.18٪ بكالوريوس، 4.2٪ بكالوريوس ودبلوم تربية، 0.55٪ دبلوم عالي، 1.97٪ ماجستير وأعلى (إحصاءات تربوية، 2004)؛

10. تم قبول 10952 طالباً في كليات التربية (55٪ في جامعة القدس المفتوحة) و(3.5٪ دراسات عليا)، إضافة إلى 104 و 118 طالب في التربية والتربية التكنولوجية على الترتيب عام 2004/ 2005 (www.mohe.gov.ps).

11. ارتفاع القدرة الاستيعابية في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية.

12. أقام المعهد الوطني في العام 2006 عدة دورات تدريبية للعاملين في المدارس في محاور متعددة شملت ثلاث دورات في التهيئة قبل الخدمة وتضم دورات في "مدخل في الإدارة" و"مدخل في الإشراف التربوي" و"إعداد مدربين في التربية الخاصة" و"الإشراف"، .... الخ، وثلاث دورات في محور التمكين تضم ما يلي: "توجيه المدير الجديد" و"الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب" و"المكتبات المدرسية"، وسبع دورات في محور التطوير المستمر تضم "القيادة الإدارية/ التنفيذية لمديري المدارس" و"المدرسة الفعالة" (المعهد الوطني، 2006).

وبما أن مهنة التعليم تعتبر إحدى العوامل الأساسية التي تؤثر في نوعية التعليم المدرسي، وفي التنمية البشرية في فلسطين، كان لابد من التطرق إلى موضوع ضمان الجودة. فضمان الجودة في برامج التعليم العالي يوصف على أنه أسلوب لوصف جميع الأنظمة والموارد والمعلومات المستخدمة من قبل الجامعات ومعاهد التعليم العالي للحفاظ على مستوى المعايير والجودة وتحسينه، ويتضمن ذلك التدريس ، وكيفية تعلم الطلاب ، والمنح الدراسية ، والبحوث. وتصف المعايير الأكاديمية مستوى الإنجاز الذي يتعيّن على الطالب بلوغه للحصول على شهادة أكاديمية (درجة علمية، على سبيل المثال). كما تصف الجودة الأكاديمية مدى نجاح الفرص التعليمية المتاحة أمام الطلاب في مساعدتهم على تحصيل الدرجات العلمية المنشودة. وكذلك تركز الجودة الأكاديمية على تأمين توفر التدريس والمساندة والتقييم وفرص التعليم الملائمة والفعّالة (QAA , accessed 2006).

و مداخل التطوير للبرامج الأكاديمية كثيرة، منها ما هو مرتبط :

- بالاعتماد الأكاديمي، والذي يعرف بأنه عملية تقييم تخضع لها المؤسسة أو احد برامجها بمبادرة طوعية منها لا تنفيذا لقرار حكومي وعادة تقوم بعملية التقييم إحدى هيئات الاعتماد استنادا إلى معايير محددة ثم تقرر بنتيجتها: أن تلك المؤسسة أو ذلك البرنامج قد استوفي الحد الأدنى من المعايير فيصبح بالتالي معتمدا لفترة زمنية محددة. فالاعتماد هنا شهادة تثبت ضمان النوعية والجودة وهى مهمة ضرورية للمؤسسة في علاقتها مع الطلبة والأهل والأساتذة والجهة المانحة وسوق العمل والمجتمع المحلي. إن الاعتماد الأكاديمي للبرامج الأكاديمية يؤهلها لإعداد خريجين متقنين مهنتهم، وقادرين على المنافسة في سوق العمل، ويمكن تصنيف مجالس الاعتماد بشكل عام إلى: فئة المجالس المختصة وهى التي تتولى مهمة اعتماد برامج دراسة محددة، وفئة المجالس التي تتولى اعتماد المؤسسة بكاملها.
- بتقييم البرنامج الأكاديمية (مراجعة أكاديمية خارجية للبرنامج)، ويخضع هذا النوع من التقييم لمعايير محددة حسب الجهة التي تقوم بالمراجعة و عادة يقوم بها فريق من المتخصصين في هذا المجال.

- بعملية تقويم المخرجات التعليمية على مستوى البرامج المختلفة. وعملية تقويم المخرجات هي عملية منتظمة تحدّد المعارف والمهارات والقيم التي يجب أن يكتسبها الطلبة بتخرجهم من البرنامج العلمي، ومستوى هذا الاكتساب، وتعمل على استخدام المعلومات والبيانات المتوفرة لتحسين تعلّم الطالب وأداء البرنامج العلمي (أبودقة، 2004).

وتحاول هذه الورقة طرح بعض الخبرات والتجارب المتعلقة بالتطوير في برامج إعداد المعلم من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

1. عرض لبعض تجارب الدول العالمية في ضمان جودة التعليم العام وفي معايير الاعتماد الأكاديمي لبرامج التربية.
2. عرض لمعايير المراجعة الخارجية لوكالة ضمان الجودة البريطانية.
3. عرض لتجربة برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في تقييم برامج التربية في العالم العربي.
4. عرض تجربة جامعة الإمارات العربية المتحدة في تطوير برامجها من خلال اعتماد برامج التربية الأكاديمية وفقا لمعايير الاعتماد الأكاديمي كما حددها المجلس الوطني (الأمريكي) لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم والمؤسسات المهنية المتخصصة المنطوية تحته.
5. الخروج بتوصيات تساهم في تطوير البرامج الأكاديمية في كليات التربية في فلسطين.

أولا: عرض لبعض تجارب الدول العالمية في ضمان جودة التعليم العام وفي معايير الاعتماد الأكاديمي لبرامج التربية.

هناك العديد من المؤسسات والهيئات العالمية التي تهتم بجودة التعليم العام وتعتمد برامج إعداد المعلم في مؤسسات التعليم العالي في العديد من دول العالم.

ومؤسسات إعداد المعلم لها أطر وطنية متفق عليها لاعتماد برامج المعلمين منها: وضع معايير وطنية لاعتماد برامج المعلمين بالاعتماد على معايير المهنة في التربية، ثم إنشاء الآليات لاعتماد البرامج وفقا للمعايير التي تم تطويرها

(Ingvarson, L , Kleinhenz, E, Mckenzie, P. , 2006) . وفيما يلي عدد من مؤسسات الجودة والاعتماد الأكاديمي في عدد من الدول:

1. بريطانيا: يوجد في بريطانيا هيئة التدريب والتطوير للمدارس The Training & Development Agency For Schools (TDA).
2. اسكتلندا: يوجد في استراليا مجلس التعليم العام في اسكتلندا The General Teaching Council For Scotland (GTCS)
3. أوروبا: ففي ردٍ على التحديات التي وضعها التقرير الداخلي للإتحاد الأوروبي للتعليم والتدريب حتى عام 2010 (الإتحاد الأوروبي 2000) ومن أجل تحسين تعليم الأساتذة والمدربين، تم تحديد المبادئ الأساسية لقدرات ومؤهلات المعلمين. تشمل هذه المبادئ: مهنة ذات تأهيل عالي (A Well-Qualified Profession)، والتي تتطلب المعرفة في موضوع التخصص وعلوم التربية (Pedagogy) والمهارات والقدرات اللازمة لإرشاد ودعم الطلاب وفهم البعد الإجتماعي والثقافي للتعليم؛ التطور المهني في سياق التعلم مدى الحياة (a profession placed within the context of lifelong learning)، والتي تشمل التطور المهني للمعلم في جميع المجالات من خلال التعليم والتدريب وإعادة التدريب بشكل رسمي وغير رسمي؛ ومهنة متحركة (Mobile Profession)، فتعتبر الحركية (Mobility) مكوناً مركزياً في برامج إعداد المعلمين الأولية والمتواصلة؛ والمهنة المعتمدة على الشراكات (A Profession based on Partnerships)، فمعاهد وكليات إعداد المعلمين عليهم تنظيم عملهم بالتعاون في الشراكة مع المدارس والبيئة المحلية ومراكز / معاهد التدريب والمشاركين الآخرين وذلك للتأكد من إستفادة التعليم من المعرفة في الممارسات الحالية. وعليه وفي سياق البعد الاجتماعي، فإن القدرات / الكفاءات الأساسية للمدرسين تشمل العمل مع الآخرين، العمل بالمعرفة والتكنولوجيا والمعلومة، العمل في ومع المجتمع.
4. استراليا: اعتمدت استراليا على أن الإبداع المستدام (Sustained innovation) مفتاح التطور المستقبلي والازدهار في الاقتصاد العالمي التنافسي. فبناء ثقافة الإبداع المستمرة من خلال التعليم يعتبر متطلب أساسي وموازي وداعم

للبحث والتطوير. وعليه يجب إتباع الإستراتيجيات اللازمة للتعليم وفي جميع الحقول للمنهاج، مع التأكيد على خصوصية تحسين التعليم في مجالي العلوم والرياضيات والقدرة التكنولوجية. فالمدرسين هم المفتاح الرئيس لتحريك المدارس نحو الإبداع. وعليه وبمراجعة النظام التعليمي القائم والتأكيد على هذه المتطلبات لفتت الانتباه إلى طرق تحسين اجتذاب من يعلم وتطوير المهنة. فقدرة أستراليا على الازدهار في هذه البيئة تعتمد على البحث والتطوير (R&D)، والذي يتطلب حصول الشباب على مؤهلات تقنية وخلفية صلبة في العلوم الفيزيائية والإحيائية والرياضيات. فبعد هذه المراجعة تبين أنه بحاجة إلى تقوية المحتوى المعرفي والتربوي في العلوم والتكنولوجيا والرياضيات في برامج إعداد المدرسين وفي تطويرهم المهني.

5. نيوزيلندا : يوجد لديها سلطة خاصة بالمؤهلات تعرف بـ سلطة المؤهلات في نيوزلندا ((The New Zealand Qualifications Authority (NZQA)) ومجلس المعلمين ((The New Zealand Teachers Council (NZTC)).
6. أما في هونج كونج، فيتم استخدام إطار عام لجودة التعليم في المدارس والذي يعتمد على الأهداف الرئيسة (Statement of Aims) للتزود بأدوات لتقويم جودة التعليم العام؛ وبناءً على هذه الأهداف فقد تم تحديد مقاييس للأداء (performance indicators)؛ وبالتالي تم بناء عمليات ضبط الجودة (quality assurance processes والتي تتكون من التقويم الذاتي (self-evaluation وفحص أو رقابة ضبط الجودة (.QA inspection).
7. وفي الولايات المتحدة الأمريكية يوجد مجلس اعتماد برامج إعداد المعلم ((Teacher education accreditation council (TEAC)) وهناك أيضا المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين (National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE))؛ وتعتمد فلسفة الاعتماد على عدة مبادئ مثل: التطوير عملية مستمرة، عملية الاعتماد تعتمد على الاستفسارات والحقائق المادية، .... الخ.

وفيما يلي – على سبيل المثال – عرض لبعض تفاصيل معايير المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية :

يعتبر المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية من مؤسسات الاعتماد المهنية للتربية في الولايات المتحدة الأمريكية الهامة. وقد وضعت هذه المؤسسة معايير لإعداد الكوادر التربوية (NCATE, 2000, -11 p. 10) تضم هذه المعايير: تطوير البرامج الأكاديمية، نظام التقويم،الخبرات الميدانية، تنوع المعلمين، التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، الإدارة والمصادر والموارد) وكل مؤسسة تطلب الاعتماد المهني التربوي عليها أن تؤمن تطبيق هذه المعايير. والمعايير بالتفصيل كما يلي:

المعيار الأول: تطوير البرامج الأكاديمية حيث "يعرف الطلبة المعلمين، الذين يؤهلوا للعمل في المدارس كمعلمين أو غيرهم من التربويين الذين يعدوا للعمل في المدارس، ويظهروا فهمهم للمحتوى المعرفي، والبيداغوجيا، والمعرفة المهنية، والمهارات، والاتجاهات، الضرورية لهم لمساعدة التلاميذ على التعلم. وتبين نتائج التقييم أن الطلبة المعلمين يحققوا معايير المهنة، والولاية، والمؤسسة الأكاديمية."

المعيار الثاني: نظام التقويم حيث "تمتلك الوحدة نظام تقييم يوجه عملية جمع المعلومات حول: المتقدمين للالتحاق بها، وطلبتها، وخريجيها، وأدائها، ومن ثم تحليل المعلومات؛ بهدف تقييم الوحدة، وتحسينها وتحسين برامجها." وباختصار فإن NCATE تطلب من الكلية الراغبة في الحصول على الاعتماد أن تضع نظام تقويم يوضح "ما الذي يعرفه الطالب المعلم، وما الذي يستطيع القيام به من عمل، وهل يستطيع أن يحدث أثرا إيجابيا في تعلم التلاميذ."

المعيار الثالث: الخبرات الميدانية حيث "تصمم الوحدة والمدارس المشاركة معها خبرات ميدانية، وتنفذها، وتقومها بما يساعد الطلبة المعلمين، وغيرهم من الذين يعدوا للعمل في المدارس على أن ينموا ويظهروا المعارف، والمهارات، والاتجاهات الضرورية لمساعدة التلاميذ على التعلم."

المعيار الرابع: تنوع المتعلمين حيث "تصمم الوحدة المناهج والخبرات، وتنفذها، وتقومها بحيث تساعد طلبتها على اكتساب وتطبيق المعارف، والمهارات، والاتجاهات

الضرورية لمساعدة جميع التلاميذ على التعلم. وتشمل هذه الخبرات: أعضاء هيئة تدريس، وطلبة، وتلاميذ متنوعين."

المعيار الخامس: التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس حيث "أعضاء هيئة التدريس مؤهلين، ويقدموا نموذجاً للممارسات المهنية فيما يتصل بالبحث، والخدمة، والتدريس، بما يشمل تقييم فعاليتهم المتصلة بأداء الطلبة المعلمين. كما يتعاونوا مع زملائهم في التخصص وفي المدارس. وتقوم الوحدة بتقويم منتظم لأداء أعضاء هيئة التدريس وتسهل لهم أنشطة التنمية المهنية."

المعيار السادس: الإدارة والمصادر والموارد حيث "تمتلك الكلية قيادة، وسلطة، وميزانية، وموظفين، وتجهيزات، ومصادر، تشمل تقنية المعلومات، لإعداد الطلبة المعلمين بما يمكنهم من تحقيق المعايير المهنية، ومعايير الولاية، والمؤسسة الأكاديمية ."

ثانيا: المراجعة الخارجية (التقييم الخارجي) للبرنامج الأكاديمي من قبل وكالة ضمان الجودة البريطانية

لقد تأسست وكالة ضمان الجودة QAA في عام 1997م لتأمين خدمات ضمان جودة مستقلة و متكاملة للتعليم العالي بالمملكة المتحدة. والوكالة مستقلة عن الحكومة البريطانية. حيث تتولى الحكومة وضع السياسة العامة للتعليم في البلاد، لكنها لا تتحكم في طريقة تطبيق هذه السياسة بواسطة الجامعات ومؤسسات التعليم العالي. ويتم تمويل وكالة ضمان الجودة عن طريق العقود المبرمة مع مجالس تمويل التعليم العالي ، ومن خلال الاشتراكات التي تدفعها الجامعات ومؤسسات التعليم العالي. وتعتبر الجامعات ومؤسسات التعليم العالي مسئولة عن المعايير والجودة الأكاديمية للشهادات العلمية والدرجات الأكاديمية الأخرى التي تمنحها؛ وتندرج هذه المسئولية تحت مسمّى ضمان الجودة الداخلية. ذلك بينما تتحمل وكالة ضمان الجودة مسئولية ضمان الجودة الخارجية من خلال الحكم على مدى كفاءة الجامعات والمعاهد في الوفاء بالتزاماتها. كما تؤدي أيضاً دور تحفيز وتشجيع الجامعات والمعاهد على مواصلة تحسين أسلوب إدارتها للمعايير والجودة . يضاف إلى ذلك أن وكالة ضمان الجودة تساهم في جهود ضمان الجودة الدولية والتأثير عليها ، من خلال عضويتها في العديد من المنظمات ومشاركاتها في مشاريع التعليم العالي الدولية.

وقد عملت وكالة ضمان الجودة مع الجامعات والكليات والمؤسسات التعليمية الأخرى بغرض الوصول إلى نقاط مرجعية من شأنها المساعدة في توصيف المعايير الأكاديمية. وتشمل النقاط المرجعية المذكورة توجيهات حول الممارسات الجيّدة في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي (مدونة الممارسات)؛ والتوقعات الخاصة بمعايير درجات الشرف لبعض المواد أو الأفرع العلمية (بيانات المعايير القياسية للمواد)؛ وأوصاف الخصائص الرئيسية للمؤهلات العلمية العليا (QAA, accessed 2006).

معايير التقييم الخارجي تنقسم إلى قسمان: المستوى الأكاديمي، ونوعية فرص التعلم.

أولاً : المستوى الأكاديمي Academic Standards

1. مخرجات التعلم المقصودة (ILOs) Intended Learning Outcomes
2. محددة وواضحة، مكتوبة ومعلنة للطلبة، مرتبطة بالأهداف العامة، ملائمة لواقع وحاجات الطلبة، قابلة للتحقيق.
3. المناهج Curriculaالحداثة والتحديث الدوري، لمرونة (الاختيارية)، الوضوح والشمولية والعمق، المطابقة للمعايير الدولية، أساليب إعداد المناهج، مدى تحقيقها لمخرجات البرنامج المقصودة، مدى تطويرها للعديد من المهارات العقلية والعملية والفكرية.
4. تقييم الطلبة Student Assessmentتنوع أساليب التقييم، وضوح معايير التقييم (كتابة) وتقديمها للطلبة، تغذية راجعة سريعة وفورية (كتابة وشفهية)، ملائمة أساليب التقييم للمخرجات المقصودة، دقة أساليب التقييم وموضوعيتها وشفافيتها من خلال ممتحنين خارجيين أو أكثر من مقيم، وضوح أساليب التقييم للطلبة ودقة مواعيد أدائها.
5. تحصيل الطلبة وفقاً لمخرجات التعليم المقصودة Student Achievement
6. مدى توافق تحصيل الطلبة مع مخرجات البرنامج المقصودة ومستوى الدرجة الممنوحة، نسبة نجاح الطلبة ومدى تفوقهم.

ثانياً : نوعية فرص التعليم Quality of Learning Opportunities

1. التعليم والتعلم Teaching and learningتنوع فرص تعلم فعالة (مجموعات صغيرة وكبيرة، تعلم فردي وذاتي)، تنوع مناسب لأساليب تدريس المعارف

والمهارات الخاصة، مدى إشراك الطلبة في عملية التعلم والنقاش والحوار، مدى دقة وانتظام حضور الطلبة للمحاضرات، توفر فرص تدريب ميداني، مدى زيارة خبراء مختصين للمشاركة في فعاليات البرنامج، مدى تحسين مهارات المدرسين خاصة الجدد منهم.

2. تقدم الطلبة Student Progressionأساليب استقطاب الطلبة والدعم الأكاديمي المقدم لهم، ملائمة قدرات الطلبة المقبولين لمتطلبات البرنامج مستوى التقدم الأكاديمي العام للطلبة الملتحقين بالبرنامج، نسبة الطلبة المنسحبين من البرنامج وأسبابها.
3. مصادر التعلم Learning Resourcesتوفر وتنوع مصادر التعليم، مدى استخدام التجهيزات والمختبرات والأجهزة والمكتبة، مدى فعالية استخدام هذه المصادر في دعم مخرجات البرنامج المقصودة، مدى تفعيل أداء الهيئة التدريسية والفنية والإدارية، مدى انسجام مؤهلات الهيئة التدريسية وخبراتها مع متطلبات وأهداف البرنامج.
4. ضمان الجودة وتحسينها Quality Assurance and Enhancementتوفر هيكلية إدارية وأكاديمية لضمان تحسين معايير الجودة في حقول التخصص ونوعيتها، توفر أنظمة مكتوبة وواضحة وموثقة للبرنامج (لوائح، محاضر، سجلات عمليات التقييم)، أساليب التغذية الراجعة من الطلبة ومن الهيئة التدريسية.

ثالثا: تجربة برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في تقييم برامج التربية في العالم العربي تحت عنوان "مشروع تطوير الأداء النوعي ورفع كفاءة التخطيط المؤسسي في الجامعات العربية"

قام برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في مرحلته الثالثة في مشروعة "تطوير الأداء النوعي ورفع كفاءة التخطيط المؤسسي في الجامعات العربية" في عام 2005 بتقييم برامج مختلفة في التربية في عدد من جامعات العالم العربي بتمويل من برنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNDP والمكتب الإقليمي للدول العربية Regional Bureau for Arabs states وقد كانت أهداف البرامج:

1. إجراء التقييم الشامل الداخلي والخارجي لجودة برامج التربية في الجامعات العربية في ضوء معايير وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي (QAA) في بريطانيا.
2. قياس أداء الطلبة المقبلين على التخرج في كل البرامج التي يتم تقييمها باستخدام اختبارات دولية قابلة للمقارنة إقليمياً ودولياً.
3. بناء قاعدة إحصائية تقدم مؤشرات دلالية إحصائية عن الطلبة وهيئة التدريس والعاملين والبرامج في كل جامعة عربية مشاركة.
4. توفير مجموعة من المخرجات ذات الدلالة في مجال ضمان تحسين الجودة في التعليم الجامعي.

وقد شارك في البرنامج :

- 24 جامعة من 13 دولة عربية هي: الأردن، سوريا، لبنان، ومصر، السعودية، اليمن، قطر ، البحرين، السودان، عمان، المغرب، الجزائر، فلسطين (لجامعة الإسلامية وجامعة بيرزيت وجامعة النجاح).
- 50 خبيراً تربوياً يمثلون كليات التربية في الجامعات العربية.

ومن نتائج عملية التقييم .UNDP-RBAS (Dec., 2006) ما يلي:

- أن الجامعات المشاركة في التقييم لها مساهمات واضحة في المنطقة العربية فيما يتعلق بإعداد المعلمين على مستوى البكالوريوس والدراسات العليا.
- مازلت مخرجات التعليم المقصودة لا تستخدم في تخطيط المناهج في عدد من جامعات المنطقة.
- المعايير الأكاديمية كانت جيدة في 5 جامعات، مرضية في 16 جامعة وغير مرضية في جامعتان. من نقاط الضعف الواضحة في المعايير الأكاديمية موضوع تقييم الطلبة حيث التركيز ما زال على قياس التذكر واسترجاع المعلومات. إضافة إلى ذلك لا يوجد دليل على قياس المهارات العقلية العليا. وكذلك لا يوجد دليل سواء داخلي أو خارجي يبين شفافية وعادلة عملية التصحيح.

- نوعية فرص التعلم فيها تباين بين جامعات المنطقة.
- موضوع ضمان وتعزيز الجودة في مؤسسات التعليم العالي مازال يمثل نقطة ضعف في عدد من الجامعات.

رابعا: تجربة كلية التربية بجامعة الإمارات في الاعتماد الأكاديمي

لقد سعت جامعة الإمارات العربية المتحدة لأن تقدم فرص تعلم عالية الجودة لطلبتها بما يضمن رفد المجتمع بخريجين على درجة عالية من الكفاءة والاقتدار. وفي سبيل ذلك فإنها أخذت بضمان الجودة كمفهوم رئيسي في عملها. واستعانت بخبراء عالميين مشهود لهم في أغراض التقويم الخارجي لتقويم الكليات غير المهنية (العلوم، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، والشريعة والقانون، ونظم الأغذية) بهدف الارتقاء بمستواها. كما وظفت الجامعة الاعتماد الأكاديمي لضمان جودة برامجها التعليمية في الكليات المهنية (الطب، والهندسة، والإدارة والاقتصاد، والتربية)، حيث استعانت بمؤسسات اعتماد عالمية متخصصة تضم خبراء متمرسين بمعايير الجودة في التعليم العالي، وذلك بهدف الحصول على تحليل نقدي يؤدي إلى تحسين أدائها.

وقد سعت كلية التربية بجامعة الإمارات للحصول على الاعتماد الأكاديمي وفقاً لمعايير المجلس القومي (الأمريكي) لاعتماد برامج إعداد المعلمين National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)، والجمعيات المنطوية في إطاره، وهي:

- الجمعية الوطنية (الأمريكية) لتعليم الأطفال الصغار National Association for the Education of Young Children (NAEYC)، لتطوير برنامج معلمة مرحلة الطفولة المبكرة Early Childhood Education.
- لجنة المجلس القومي (الأمريكي) لاعتماد برامج إعداد المعلمين الخاصة بالتعليم الابتدائي NCATE Elementary Task Force، لتطوير برنامج معلم المرحلة الابتدائية Elementary Education.

- مجلس ذوي الاحتياجات الخاصة Council for Exceptional Children (CEC)، لتطوير برنامج معلم التربية الخاصةSpecial Education.
- المجلس القومي (الأمريكي) لاعتماد برامج إعداد المعلمين NCATE، والجمعيات المهنية المتخصصة، لتطوير برنامج معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية Preparatory and Secondary Education. وتشمل الجمعيات المهنية المتخصصة في التعليم الإعدادي والثانوي التالي:
- المجلس القومي (الأمريكي) لمعلمي الرياضيات National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) لتطوير برنامج معلم الرياضيات.
- المجلس القومي (الأمريكي) لمعلمي العلوم National Science Teacher Association (NSTA) لتطوير برنامج معلم العلوم.
- معايير المجلس القومي (الأمريكي) لاعتماد برامج إعداد المعلمين NCATE لتطوير برنامج معلم التربية الإسلامية. كما نستعين أيضاً بأهداف برنامج معلم التربية الإسلامية بجامعة الأزهر .
- أما بالنسبة للتخصصات الأخرى التي لها أبعاد ثقافية، مثل: اللغة العربية، والاجتماعيات فقد تم الاسترشاد بمعايير المجلس القومي (الأمريكي) لاعتماد برامج إعداد المعلمين NCATE، والجمعيات الأمريكية المقابلة مع المواءمة للبيئة الإماراتية.

وقد كان مدخل كلية التربية بجامعة الإمارات للتطوير النوعي قائم على التربية المستندة على المعايير والقائمة على الأداء والتي تقترب من المدرسة البنائية، وهذا يتفق مع متطلبات الاعتماد الأكاديمي التي حدده NCATE. ويقوم هذا المدخل على ثلاثة مبادئ رئيسية، هي:

1. تصمم المنهج ليلبي احتياجات المتعلمين طويلة المدى من خلال تطوير أهداف ومخرجات تعلم واضحة وقوية تستند إلى معايير المنظمات المهنية المتخصصة وإلى أفضل الممارسات العالمية.
2. توفير الفرص للمتعلمين لتحقيق تلك المعايير، وذلك من خلال توجيه جميع المصادر والموارد والإمكانات المتاحة مادية وأكاديمية لمساعدة المتعلمين على تحقيق تلك المعايير.

3. تقييم مدى نجاح المتعلمين في تحقيق تلك المعايير، وفقا لمتطلبات تقييم الأداء.

الملاحظ في التجربة أن جامعة الإمارات لم تقم بتعديل أو تكييف برامجها القديمة للتوافق مع متطلبات الاعتماد الأكاديمي، وإنما قامت بتصميم برامج جديدة مسترشدة بمعايير NCATE والجمعيات المهنية المتخصصة التي ذكرت سابقا. وكانت نقطة البداية إعداد رؤية ورسالة جديدتين للكلية. كما تمت صياغة أهداف معاصرة، وإطار مفاهيمي واضح يرشدها لتصميم البرامج المطورة. وتم البدء في تحديد رؤية للكلية نظرا للأهمية الكبيرة للرؤية في إنجاح التطوير والتغيير المنشودين. وقد عملت الجامعة على توفير البيئة المناسبة للتطوير ودعمتها بشكل جيد من خلال: تهيئة مناخ التطوير، والاستفادة من مجموعة من الخبرات الدولية في ميدان التربية في التقويم الخارجي للكلية، والالتزام بالمعايير العالمية لإعداد المعلم وهي معايير عام 2000 التي حددتها NCATE والمنظمات المتخصصة المنطوية تحتها. هذا إضافة إلى اختيار مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتحمسين للعمل لتشكل عناصر تغيير. وكذلك الحرص على وجود آليات تضمن تطبيق ما تم التخطيط له.

وفي ضوء الدراسة الذاتية والتقويم الخارجي لبرامج إعداد المعلم، وضعت الكلية "خطة عمل للعام الجامعي 1999/2000" لتسهيل تحقيق الأهداف الإستراتيجية لعملية التطوير. ولقد تمت عملية التطوير في كلية التربية في عدة مراحل هي: تكوين خلفية معرفية، إعداد البرنامج، تنفيذ البرنامج، تحسين البرنامج. والشكل التالي يوضح مراحل عملية التطوير:

شكل رقم (1): مراحل التطوير في الكلية

المرحلة	النشاط
(4) تحسين البرنامج	تحسين البرنامج ↑
(3) تنفيذ البرنامج	تنفيذ البرنامج وتقييمه ↑ التعليم والتعلم ↑
(2) إعداد البرنامج	إعداد وثائق التطوير إعداد توصيف المساقات الخبرات الميدانية ↑
(1) تكوين خلفية معرفية	الإطار المفاهيمي للكلية: (الرؤية، والرسالة، والعناصر) مخرجات تعلم (الكلية، والبرامج، والمساقات) ↑ تحليل البيئة المحلية، ورسالة الجامعة، ومعايير NCATE 2000، ومعايير المنظمات المهنية المتخصصة، والاتجاهات العالمية

ومن المفيد الإشارة إلى أن NCATE لم تلزم كلية التربية بأساس نظري معين، وإنما تركت لها حرية اختيار الأساس النظري الذي تراه، ومن ثم تعد الكلية مسئولة عن تنفيذه في الواقع، أي من خلال البرامج، أساليب التدريس، والتقويم. فوثيقة معايير المجلس الوطني (الأمريكي) لاعتماد برامج إعداد المعلم (NCATE) تبدأ بالأساس المعرفي، والذي بالرغم من أنه لا يدخل في الرقم التسلسلي للمعايير، إلا إنه يشكل الأساس الذي ترتكز عليه وثيقة المعايير.، وتنص وثيقة المعايير فيما يتصل بالأساس المعرفي على:

"يؤسس الإطار المفاهيمي (الأطر المفاهيمية) رؤية مشتركة لجهود الوحدة في إعداد التربويين للعمل بفاعلية في مدارس التعليم العام (الحضانة حتى الصف الثاني عشر). ويوجه الإطار المفاهيمي (الأطر المفاهيمية) البرامج، والمساقات، والتعليم، وأداء الطلبة المعلمين، والبحث، وخدمة المجتمع، ومساءلة الوحدة. و يبنى الإطار المفاهيمي (الأطر المفاهيمي) في ضوء معرفة كافية، ويصاغ بدقة، ويتفق الجميع حوله، وينبغي أن يكون متماسكاً، ومتسقاً مع رؤية الوحدة أو المؤسسة الأكاديمية، كما يكون خاضعاً للتقييم باستمرار." (NCATE, 2000, p. 10).

وكانت النتيجة أن الكلية حصلت على الاعتماد الأكاديمي في عام 2005 بعد عمل مدته حوالي 7 سنوات . استطاعت فيه الكلية أن ترتقي بنوعية الخريجين.

خامسا : دروس مستفادة للتطبيق في فلسطين

اعتمادا على ما تقدم من تجارب عالمية ووضع برامج إعداد المدرسين في فلسطين، نود أن نقدم بإيجاز النقاط الواجب العمل عليها فوراً من حيث مراجعتها وتأكيد أهميتها وتحديد الأولويات وتنفيذها. تشمل هذه النقاط:

- خبرات وتجارب العالم المختلفة تؤكد اهمية وجود جهات مستقلة لضبط جودة المدارس.
- بالنسبة لاعتماد برامج إعداد المدرسين، وربما يتوجب علينا في فلسطين استكمال موضوع تقييم البرامج الأكاديمية في التربية في جميع الجامعات الفلسطينية والكليات الجامعية والمتوسطة. ربما التفكير في إنشاء شبكة عربية

تربط برامج التربية في المستقبل القريب يساعد فى الارتقاء ببرامج التربية فى جامعات المنطقة ومنها فلسطين ويعطيها خصوصيتها الثقافية في نفس الوقت.

* خبرات الدول المختلفة في الاعتماد الاكاديمي تبين أهمية اعتماد البرامج بشكل دائم من الهيئات المختصة لما له أثر فى نوعية الخريج من هذه البرامج. وهذا يبين أهمية نشر الثقافة الخاصة بهذا الموضوع في فلسطين.
* التقييم والمراجعة الخارجية للبرامج عملية مفيدة لتشخيص مشكلات الواقع والبدء في عملية التحسين على أسس علمية. فنتائج تقييم برنامج الأمم المتحدة الإنمائي تبين نقاط هامة يمكن أن تكون البداية في المشاريع التطويرية في التربية.
* التقويم الذاتي من قبل مؤسسات التعليم العالي التي تقدم برامج إعداد المدرسين عملية مهمة لتطوير هذه البرامج مع التركيز على المنهجية أو الطريقة المعتمدة على المخرجات (Outcomes-Based Approach).
* تحديد جميع العوامل المؤثرة في جودة التعليم مثل: نوعية المدرس وبرامج إعداده وتطويره، والمنهاج والبيئة التعليمية، ودور الشركاء والأخذ بعين الإعتبار بتوصيات اليونسكو وبهذه العوامل لوضع إستراتيجية شاملة لإصلاح التعليم.
* إنشاء هيئة أو نقابة مهنية مستقلة تعنى بمهنة التعليم من حيث وضع ضوابط ومتطلبات لممارسة المهنة والتطور المستمر والترقية كغيرها من المهن.
* تجربة كلية التربية بجامعة الإمارات قيمّة ورائدة وتحتاج إلى دراسة بعمق للاستفادة من النتائج، وخاصة أنها اعتمدت برامجها الأكاديمية من مجلس معروف عالميا هو المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم. ربما عمل زيارات للجامعة والتواصل مع أعضاء هيئة التدريس هناك يساعد في نقل التجربة إلى فلسطين بما يتلاءم مع الخصوصية الفلسطينية.
* تعيين لجنة خاصة لمراجعة أدبيات ودراسات جودة التعليم العام للخروج بخطة شامله لتحديد هوية خريجي المدارس من حيث التخصصات والقدرات الحياتية والتكنولوجية اللازمة للتنمية المستدامة في فلسطين.

تقويم الكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية

لعل تحديد الكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلبتهم وفق معايير الجودة ، أضحى أمراً بالغ الأهمية ؛ لأن معرفة الكفاءات المهنية تسهم في رسم الخطوط العريضة لأعضاء الهيئة التدريسية في تطوير أدائهم . وجاءت هذه الدراسة للكشف عن تحديد الكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلبتهم وفق معايير الجودة ، وذلك من خلال الأسئلة التالية: 1- ما الكفاءات المهنية الواجب توافرها في عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة ؟ 2- ما مدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الطلبة ؟ 3- هل تختلف تقديرات استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الطلبة تبعاً للمتغيرات " الجنس (ذكور، إناث) ، التخصص المحاضر (مناهج وطرق التدريس ، علم النفس ، أصول التربية) ،المستوى الأكاديمي (الثاني ، الثالث ، الرابع) ، التخصص الطالب (الدراسات الإسلامية ، اللغة العربية ، الرياضيات ، العلوم والتكنولوجيا) ". ولتحقيق ذلك سيتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق غرض الدراسة. وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: للإجابة على السؤال الأول تم إعداد خمس معايير أساسية للكفاءات المهنية التي يمتلكها في ضوء معايير الجودة " الشخصية والعلاقات الإنسانية ، التمكن العلمي والمهني ، أساليب التعزيز والتحفيز، التخطيط والتنفيذ للمحاضرة ، تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم " ، و تشتمل على و(61) معياراً فرعياً، ومن خلال الإجابة عن السؤال الثاني تبين أن بعد الشخصية والعلاقات الإنسانية حصل على المرتبة الأولى ، وبعد التمكن العلمي والمهني حصل على المرتبة الثانية ، ومن خلال دراسة متغيرات الدراسة اتضح أن هناك لا توجد فروق في متغير الجنس والتخصص والمستوى بالنسبة للطالب ، أما الفرض المتعلق بتخصص المحاضر بين أنه توجد فروق في مجال الشخصية والعلاقات الإنسانية ومجال

تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم لتخصص المحاضر التابع لقسم (مناهج وطرق التدريس ، علم النفس) لصالح المحاضر في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بالجامعة الإسلامية .

تمثل مؤسسات التعليم الجامعي بجميع أشكالها وأنماطها قمة الهرم التعليمي في جميع أنظمة التعليم في العالم، ومن المتعارف عليه في الأوساط الأكاديمية أن للجامعة ثلاثة وظائف رئيسية هي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع ومن بين هذه الوظائف يبرز التدريس والبحث العلمي على أنهما الأكثر أهمية وحيوية .

وتعتبر الجامعات محور الاتصال المعرفي والتقدم الثقافي والوعي العلمي والرقي الاجتماعي وتقع على عاتقها مسئولية تهيئة الكفاءات المهنية وترقية المناخ الأكاديمي، ومساندة الرغبات التعليمية ودفع الكفاءات العلمية إلى درجات الإبداع والإتقان والكشف والابتكار بما يعود على المجتمعات بالنفع، وعلى العالم بالآمال المنشودة لما تستلزم عمليات التقويم المستمر والموضوعي والواقعي السليم لكل من يعمل بالجامعة (الخثيلة، 2000: 110).

وتعد كفاءة التدريس الجامعي أحد مكونات منظومة الجودة الشاملة التي يتم في ضوئها تقويم التعليم الجامعي، ويضمن قدرته على مواجهة تحديات المستقبل المتمثلة في الثورة التكنولوجية والمعلوماتية والمعرفية (عبد المقصود، 1997: 19).

وتكمن أهمية اعتماد الجودة الشاملة في التربية في أن لها عواقب محمودة الأثر، ومن أهمها :

- يقود تطبيق إدارة الجودة في المجال التربوي إلى خفض التكاليف بصورة ملحوظة .
- الجودة تؤدي إلى زيادة الإنتاجية في أداء الأعمال .
- تحسين أداء العاملين من خلال إدارة الجودة الشاملة بنجاح .
- الجودة الشاملة تؤدي إلى رضا العاملين التربويين والمستفيدين (الطلاب) وأسرهم والمجتمع حيث تركز الجودة الشاملة على إشراك المعلمين في تقديم الاقتراحات ، وحل المشكلات بطريقة فردية أو جماعية . (أبو ملوح ، 2004 : 2)

- الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية النفسية والروحية .
- زيادة الثقة والتعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع .
- توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين .
- زيادة الوعي والانتماء نحو المؤسسة من الطلاب والمجتمع المحلي.
- تطبيق نظام الجودة الشاملة يمنح المؤسسة المزيد من الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي .(تشوان ، 2004: 7)

ونظراً لهذه الأهمية الكبيرة لتطبيق الجودة الشاملة في التربية والتعليم ، تبنى التعليم العالي بجامعاته وكلياته ومعاهده هذا النظام . حيث إن ثقافة الجودة وبرامجها تؤدي إلى اشتراك كل فرد وإدارة ووحدة علمية وطلبة وعضو هيئة تدريس ليصبح جزءاً من هذا البرنامج ، ومن ثمّ فإن الجودة هي القوة الدافعة المطلوبة لدفع نظام التعليم الجامعي دفعاً فعالاً ليحقق أهدافه ورسالته المنوطة به من المجتمع والأطراف العديدة ذات الاهتمام بالتعليم . (الحولي ، 2004 : 5)

وجودة التعليم العالي تعني قدرة المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب ، وسوق العمل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة ، إن تحقيق جودة التعليم يتطلب توجيه كل الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية من أجل خلق ظروف مواتية للابتكار والإبداع في ضمان تلبية المنتج التعليمي للمتطلبات التي تهيئ الطالب لبلوغ المستوى الذي نسعى جميعاً لبلوغه . (الحولي، 2004 : 5)

ويعد عضو هيئة التدريس الجامعي، العنصر الأساسي والجوهري في العملية التعليمية لأنه يقود العمل التربوي والتعليمي، ويتعامل مع الطلاب مباشرة فيؤثر في تكوينهم العلمي والاجتماعي، ويعمل على تقدم المؤسسات وتطويرها وحمل أعباء رسالتها العلمية والعملية في خدمة المجتمع وتحقيق أهدافه ، وفي ضوء ذلك يجب الاهتمام بالأستاذ الجامعي من حيث التطوير والتقويم، ليواكب المستجدات العلمية في حقل تخصصه والجوانب التربوية وتكنولوجيا التعليم (النعيمي ، 1985: 289).

وإن الاهتمام بأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية وإعدادهم وتدريبهم يحتل مكانة كبيرة ، لأن عضو هيئة التدريس يسهم إسهاماً فاعلاً وأساسياً في تحقيق أهداف العملية التعليمية ، وإن نجاح التربية في بلوغ أهدافها التربوية والتعليمية ، وتحقيق دورها في تطوير الحياة ، يتوقفان على مقومات عديدة ، مثل الاتجاهات التربوية لأعضاء هيئة التدريس ، وتوافقهم المهني ، وأهم الدورات التي يتلقونها خلال عملهم ، وكذلك الأمر تخصصاتهم إلى جانب التدريبات ، سواء أكانت تربوية أو غير تربوية .

ومن المعلوم أن الخصائص المعرفية أو المهنية والانفعالية وسمات الشخصية لعضو هيئة التدريس تؤدي دوراً أكثر فاعلية وكفاءة في العملية التعليمية، والذي يشكل أحد المداخل التربوية الهامة التي تؤثر في النتاج التحصيلي للطالب في تنمية فهم الذات الأكاديمي لديه. باعتباره أحد العناصر المستهدفة في العملية التعليمية، والمستفيد الأول لما يقدمه له معلمه من معرفة وقدوة ونموذج. (الحكمي، 2004: 16).

ويعتبر التدريس الوظيفة الأساسية لجميع مؤسسات التعليم العالي نظراً لأنه يشغل قدراً كبيراً من وقت أعضاء هيئة التدريس وفكرهم وله أثره البالغ على طلاب الجامعة من حيث تكوين شخصياتهم وتنمية قدراتهم ومواهبهم، فضلاً عن إكسابهم كثيراً من المعارف والمعلومات والمهارات المهنية المتخصصة من ناحية أخرى.

ويسعى ساسة التعليم العالي وعلماء التربية لتحقيق أهداف التعليم الجامعي بالصورة المثلى مثل: إعداد الشاب الجامعي القادر على فهم المعرفة والتعامل معها والاستفادة بها والبحث عنها بالطرق العلمية السليمة، والوعي بمشكلات المجتمع والعمل على حلها. من خلال العمل الدائم على تقويم المسيرة العلمية والتعليمية، مؤكدين أن الجامعة تسير بخطى ثابتة لتحقيق أهدافها في إعداد جيل متحرر من الجهل والخوف والتخلف، قوي بإيمانه بالله، قوي في بنيته وشخصيته وأخلاقه، معتز بوطنه وشعبه، متسلح بمنجزات العصر العلمية والفنية والتكنولوجية، ويعرف كيف يستخدمها. (السامرائي، 1987: 231)

ويمثل التعليم الجامعي اهتمامًا خاصًا لدى الفلسطينيين على مختلف الأصعدة(الفردي، العائلي، والمجتمعي والمؤسسي) . وقد برز بوضوح اهتمام الفلسطينيين

بالتعليم العالي خلال العقد الماضي رغم صعوبة الظروف السياسية التي مروا بها .فقد قفزت الجامعات الفلسطينية قفزات نوعية من حيث عددها، وطبيعة وكم البرامج المطروحة وخبرة وكفاءة أعضاء هيئة التدريس.. الخ .وبما أن الجامعات تعتبر من أهم محاضن إعداد وتأهيل الكوادر البشرية قبل وأثناء الخدمة، كان لابد من الجامعات من أن تسعي دائما إلى تطوير كوادرها بشكل مستمر وخاصة وان نواتجها التعليمية مرتبطة بتميز وجدارة وخبرة أعضاء هيئة التدريس وبمدى اطلاعهم ومواكبتهم وانفتاحهم على التطور التقني والمعرفي ومدى تلبيتهم لاحتياجات مجتمعاتهم.

وإن أعضاء هيئة التدريس هم عماد العمل الأكاديمي في الجامعة لأنهم هم الذين يتحملون مسئولية التدريس في الجامعة سواء على مستوى الدراسة الجامعية أو الدراسات العليا، وهم المسئولون عن الإرشاد الأكاديمي في الجامعة، والإشراف على طلاب الدراسات العليا، يتحملون مسئولية النشاط البحثي في الجامعة، وهم الذين يضعون المناهج الدراسية ويحددون المقررات الدراسية، ومن خلالهم يمكن خدمة المجتمع. ولذلك فإن تقويم أعضاء هيئة التدريس وخاصة الجانب التدريسي عمل في غاية الأهمية، انطلاقا من أن تحقيق أهداف الجامعة يعتمد في المرتبة الأولى على مدى كفاءة وفاعلية أعضاء هيئة التدريس العاملين فيها.

وتقويم الأستاذ الجامعي عن طريق تقويم الطلاب لأساتذتهم ويعتبر هذا الأسلوب من أصدق المحكات وأكثرها ثباتاً في تقويم عمل الأستاذ الجامعي ومهاراته المهنية والفنية وتمثل قضية تقويم الطالب الجامعي لأستاذه أحد القضايا المحورية المهمة التي تندرج تحت أهم مكون في المنظومة التعليمية وهو مكون التقويم. وهي على أهميتها في قياس وتقويم كفاءة وفاعلية العملية التعليمية في الدول المتقدمة فإنها لا تجد القدر الكافي من الاهتمام في الدول العربية (الحكمي، 2004: 14).

في حين يعد تقويم الطالب للمعلم أحد المحاور والمصادر الأساسية في تقويم المعلم التي أشار إليها علماء النفس والتربية، فلقد أشار أبو حطب و صادق (1990) و إبراهيم وعلى (1995) والغريب (1996) إلى سبل تقويم المعلم ومنها:-

- قياس كفاءة المعلم بالأثر الذي يحدثه في طلابه.
- تقدير الطلاب للكفاءة العلمية لمعلميهم.

- دوافع المعلم لاختيار المهنة.
- تحليل عمل المعلم ووضع قوائم بمحددات نجاحه المهني.
- تقدير المديرين أو الموجهين التربويين لكفاءة المعلم المهنية.
- تقدير المعلمين لأنفسهم.
- تقدير المديرين للمعلمين.

ومع أن لكل أسلوب من تلك الأساليب محاذير وأخطاء في استخدامها إلا أن ذلك لا يمنع من الاستناد إليها واستخدامها في تقويم المعلم وإعتبارها كمؤشر قوي يمكن الاعتماد على نتائجه، بتحري الدقة واتخاذ سبل الحيطة ومحاولة الوصول بها إلى أفضل درجة من الصدق والثبات وتفسير النتائج بوعي في ضوء نقائص الأسلوب المستخدم.

وتقوم الفكرة الأساسية لتقويم الطلاب للمعلمين على مبدأ محوري مهم في كافة أنواع وأشكال العلاقات الإنسانية وهو : أن الأقدر على تقويم الجودة النوعية للمنتج هو مستهلكه والمستفيد الأول منه، باعتباره هو العنصر المستهدف من هذا الإنتاج، ومن ثم رأيه وتقديره وتقويمه لما يقدم يكون له الوزن الأكبر في تطوير هذا المنتج وتحسينه.

وعليه فالمعلم الذي ينشد النجاح في عمله، عليه أن يتقبل تقويم هذا العمل بين الحين والآخر ليتعرف على نقاط قوته وضعفه، خاصة بعد معرفته للأثر الذي يمكن أن يتركه المعلم الناجح في طلابه، لذلك فإن تقويم الطالب للمعلم يعد من أهم المحددات التي يقوم عليها التقويم التربوي في المجتمعات الديموقراطية إذا كنا نستهدف بالفعل تحقيق الأهداف الكبرى للتربية.

ويشير الغامدي بأنه يجب على مؤسسات التعليم الجامعي وهي تدخل إلى القرن الحادي والعشرين فهي مطالبة بالاهتمام بتدريب وتنمية أعضاء هيئة التدريس إذا ما أرادت تحسين نوعية التعليم المقدم (الغامدي، 2004: 121).

ومن الدراسات العربية والأجنبية التي أهتمت في هذا المجال:

دراسة الشافعي (2006) هدفت الكشف عن وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس والمقومون في جوانب أداء عضو هيئة التدريس ومظاهره المختلفة التي تعنى بها عملية تقويم هذا الأداء، وكذلك أهم مصادر المعلومات وخصائصها المختلفة التي يمكن أن تعتمد عليها العملية التقويمية عند تقويم أداء المعلم الجامعي وكذلك التعرف على الخصائص والصفات التي يجب أن تتوافر على من يضطلع بهذه المسئولية التقويمية، هذا وقد استخدمت الدراسة عينة من أعضاء هيئة التدريس والقائمون على العملية التقويمية بكلية التربية (بنين) بجامعة الملك سعود بأقسامها العلمية المتنوعة، واستخدمت الدراسة في تحقيق أهدافها استبيان يتضمن المتطلبات الموضوعية لتقويم أداء المعلم الجامعي ، وكذلك مصادر المعلومات التقويمية التي يتم الاستناد إليها في تقويم هذا الأداء وخصائصها المختلفة. وقد انتهت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية بين وجهتي نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والقائمون بالعملية التقويمية في أغلب جوانب ومظاهر الأداء التي تعنى بها العملية التقويمية لهذا الأداء، وكذلك مصادر المعلومات التي يمكن الاستناد إليها في تقويمه، وخصائصها المختلفة، وقد انتهت الدراسة إلى إعداد ميثاق عمل يتضمن متطلبات وشروط التقويم الموضوعي لأداء عضو هيئة التدريس يمكن أن يفيد في تطوير وتحسين أدائه.وتقليص نسبة أخطائه التي يمكن أن تنجم عن عدم درايته بمثل هذه المتطلبات.

ودراسة الحكيمي (2004) هدفت إلى إعداد معيار للكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي، ومعرفة أكثر الكفاءات المهنية تفضيلاً لدى الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب بجامعة أم القرى فرع الطائف كما هدفت إلى الكشف عن المتغيرات التي يمكن أن يكون لها تأثير في الأحكام الصادرة من الطلاب على الكفاءة المهنية المتطلبة لمعلمهم. وتكونت عينة الدراسة من (210) طالباً. واستخدمت قائمة الكفاءات المهنية والمشتملة على (6) كفاءات رئيسة و(75) كفاءة فرعية .وتم التوصل إلى النتائج التالية:توجد فروق في درجات تفضيل طلاب الجامعة للكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي، وتميل جميعها إلى ضرورة توافر متطلبات قائمة الكفاءات للأستاذ الجامعي. وتوجد فروق بين طلاب الكليات النظرية والكليات العملية في متوسطات درجات تفضيل الكفاءات المهنية (الإعداد للمحاضرة وتنفيذها، وأساليب الحفز والتعزيز) لصالح الكليات العملية، أما بقية الكفاءات موضع الدراسة فلم

توجد فيها فروق بين نوعي الكليات. ولا توجد فروق بين وجهات نظر طلاب المستوى الأول والأخير بالجامعة في درجة تفضيل الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي.

واستهدفت دراسة سيمون (Simon,2003) تقويم الكفاءة والفاعلية التدريسية للأساتذة الجامعيين من وجهة نظر طلاب المؤسسات التربوية العليا ،وقد استخدمت الدراسة في تحقيق هذا الهدف استبيان مكون من ثماني أسئلة بغرض التعرف على آراء عينة من الطلاب الفاعلية التدريسية لعدد (7) من الأساتذة المتفاوتون في حيث الكفاءة والفاعلية التدريسية (وفقاً للتقارير الرسمية الخاصة بتقويم مستوى أدائهم) الذين يقومون بتدريس بعض المقررات العلمية لهم وهو مقرر (MIS) وهو مختصر لمقرر إدارة نظم المعلومات Management Information Systems على مدار ثلاث فصول دراسية متتالية ، وقد تضمنت الأسئلة بعض الجوانب الخاصة بأداء أستاذ المقرر مثل : القدرة على التواصل ، الاتجاه نحو الدارسين ، غزارة وكفاءة المادة العلمية ، المهارات التدريسية ، العدل والموضوعية ، المرونة ، وقد أسفرت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة بين أراء الطلاب في جوانب الأداء التي حددتها أسئلة الاستبيان في كل من التطبيقين القبلي والبعدي.

في حين دراسة الخثيلة (2000) استهدفت تحديد بعض المهارات التدريسية الفعلية التي يمارسها الأستاذ الجامعي، والمهارات التدريسية المثالية التي ينبغي أن يمارسها، وذلك من وجهة نظر طلابه. واتخذت الدراسة مجتمعاً من طالبات جامعة الملك سعود المتوقع تخرجهن في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1418/ 1419 هـ في مدينة الرياض، وكانت أداة الدراسة استمارة مكونة من (60) فقرة تناولت ستة محاور. وتوصلت الدراسة إلى:

- أهمية الوقوف على نوعية معارف الطلاب ووجهة نظرهم كأداة نصل بها إلى واقع التعليم، ومن ثم نتجه فيها إلى سبل تحسين مستوى الأداء للتعليم الجامعي.
- ضرورة تنظيم وبناء المحاضرة على تحديد العمق المناسب للمادة المعطاه من حيث العرض والشرح والوقت والاهتمام بالتغذية الراجعة وأهمية استيعابها لفكر جديد وإضافة في المعرفة.

- الأستاذ الجامعي لا يصل في مستوى أدائه إلى درجة الكفاية المتوقعة منه، ويرجع ذلك إلى حاجة الأساليب التدريسية المهنية إلى تطوير في كثير من المهارات التي تؤدي إلى تحسين العطاء الأكاديمي وزيادة الحاجة إلى التحصيل العلمي في سبيل رفع مستوى الأداء.

وبينما جاءت دراسة سوزان يونج، وديل شاو(Suzanne Young & 1999 Dale G.Shaw,) والتي هدفت إلى كشف الاتجاهات التربوية وعوامل فاعلية التدريس في الكليات الجامعية بجامعة كلورادو الشمالية ، وقام الباحثان بتصميم استبانه مكونة من (25) عبارة كأداة لجمع المعلومات الخاصة بالدراسة، طبقت على عينة مكونة من (912) طالبا لبيان مدى فاعلية أعضاء هيئة التدريس في تقديم المقررات التي يدرسونها واختيار أفضلهم لكل مقرر دراسي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أن أفضل أعضاء هيئة التدريس هم القادرون على إعطاء قيمة علمية ووظيفية للمقررات التي يقومون بتدريسها ويعملون على زيادة دافعية طلابهم وحماسهم للعملية التعليمية، كما أن هناك فئة من أعضاء هيئة التدريس يواجهون مشكلة التواصل والتفاعل مع الطلاب مما يقلل من فاعلية تدريسهم للمقررات، أما الفئة الأخيرة من أعضاء هيئة التدريس فهم الذين يواجهون مشكلة عدم القدرة على تنظيم محتوى المقرر الدراسي بما يتلاءم مع بيئة التعلم في الصف الدراسي والذين مازالوا يعتمدون الطرق التقليدية في التدريس ولا يستخدمون التقنيات التربوية المناسبة.

واستهدفت دراسة أوراتا (Orata,1999) التعرف على مشكلات أعضاء هيئة التدريس في تدريس المقررات التربوية بجامعة أوهايو Ohio, University وارتباطها بالتوافق الوظيفي لديهم ، في ضوء تطبيق الطرق التقليدية ، ومنظومة النظريات التقليدية . وقد تم التوصل إلى نتائج تفيد بأن أكثر المشكلات التي تواجه عضو هيئة التدريس منها أعداد كبيرة من الطلاب في القاعة إلى حد ما، وأن هناك بعض المقررات الدراسية التي يفرض تدريسها على الطلاب بصرف النظر عن ميولهم واهتماماتهم، مما يشكل صعوبة في تقبل الطلاب لمحتوى المقرر ، وهو أمرر لا يحقق التفاعل اللازم له. وكما تبين من نتائج الدراسة أن هناك ضعف في المستوى العلمي ،

وخلفية إعداد الطلاب في مرحلة التعليم قبل الجامعي ، ولا تساعد أعضاء هيئة التدريس على تنمية طرق التفكير الإبداعي لدى الطلاب أو إكسابهم مهارة استخدام التقنيات الحديثة لينعكس ذلك على مستوى أدائهم التعليمي بعد التخرج .

ودراسة عفانة (1998) استهدفت تحديد الكفاءات التدريسية التي يمارسها أساتذة الجامعة الإسلامية بغزة كما يراها طلبة الجامعة. وبلغت عينة الدراسة (321) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج قصوراً في الكفايات التي يمارسونها، حيث وصلت إلى (36) كفاية من أصل (100) كفاية. كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض الكفايات التدريسية ترجع إلى الجنس ونوع الكلية التي ينتمي إليها الطلاب.

ودراسة لاتشو (Latshaw,1997) التي استهدفت التعرف على الجوانب الهامة لأداء المعلم الجامعي التي يجب أن تهتم بها عملية تقويم هذا الأداء ، واعتمدت الدراسة على مراجعة المقالات العلمية و البحوث والدراسات المتوافرة المنشورة في الدوريات والأطر النظرية التي اهتمت بمجال تقويم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة وقد توصلت الدراسة إلى جوانب أساسية ينبغي أن تهتم بها عملية التقويم وهي : تأثير نتائج البحث مثل دلالة الاكتشافات التي أبرزتها النتائج في تنامي وتطور الأبحاث- عدد ما نشر للباحث- مصدر الكفاية الذاتية، ويتعلق هذا الجانب بمدي كفاية الباحث وإمكانياته المتاحة في الإنفاق على تكاليف البحث - المخرجات التربوية ، ويتلخص هذا الجانب التقويمي في النقاط التالية: - نسبة التفوق التحصيلي والإبداعي لطلابه- الفاعلية التدريسية- الخدمات ،وقد تمثل هذا الجانب في النقاط الأتية:- الاشتراك في الأنشطة ذات القيمة والخاصة بالمؤسسات العلمية المختلفة- الاسهام في الأنشطة الخاصة بالمؤسسات الدولية،وقد أظهرت الدراسة في توصياتها بوجوب دراية كل الأساتذة الجامعيين بمحكات الأداء التي تستخدم في عملية تقويم أدائهم العلمي الأكاديمي.

كما استهدفت دراسة عودة (1997) اكتشاف اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقييم الطلبة للممارسات التدريسية الجامعية، وقد أعدت الدراسة أداة للكشف عن نوع وقوة الاتجاه لدي عضو هيئة التدريس فيما يتعلق بتقييم الطلبة

للممارسات التدريسية الجامعية على عينة تكونت من أساتذة الجامعات العاملون بكليات الآداب والاقتصاد والعلوم ،وقد أظهرت النتائج اتفاق أعضاء هيئة التدريس على أن الطلبة يستخدمون عاطفتهم أكثر من عقولهم في عملية التقويم بمعنى أن عملية التقويم تتطلب نضجاً انفعالياً وعقلياً أكثر مما هو عليه لدى الطلبة وكذلك اتفاق أعضاء هيئة التدريس علىأن الطلاب غير جادين في المساهمة بعملية التقويم وهم لا يدركون أهمية الممارسات التدريسية (بنسبة 62 ٪)، كما بينت الدراسة اتفاق أعضاء هيئة التدريس (بنسبة 77 ٪) على أن تقويم الطلبة يتأثر بخصائص المدرس منها ليونته أو تساهله في العلامات وشعبيته بين الطلاب وملاطفته لهم وتوصلت الدراسة إلى أن صدق تقويم الطلاب يعتمد على مستوى تحصيل الطلاب، ويفضل أن يكون من الطلاب المتميزين تحصيلياً كما اتفق أعضاء هيئة التدريس أن مشاركة الطلبة في عملية التقويم لا تؤثر سلباً عليها،

بينما هدفت دراسة محمد (1994) إلى الكشف عن المشكلات التي تواجه عضو هيئة التدريس في بعض كليات جامعة الإسكندرية ، ومدى تأثر التوافق المهني في الدراسة التي أجراها على عينة عشوائية ، اعتمدت على استبانة ، تضمنت عدة محاور . وتوصلت نتائج الدراسة إلى : أن المحور الثاني والذي يدور حول أسلوب التدريس ، والعبء التدريسي ، ومدى انعكاسه على إنتاجية عضو هيئة التدريس العلمية احتل المرتبة الأولى ، وقد برز في حيز المحور عدد من المشكلات مثل : العبء التدريسي وحجمه الكبير، وأسلوب التدريس المتبع عند وجود الأعداد الكبيرة من الطلاب ؛ الذي لا يساعد على الابتكار والتجديد . أما المحور الأول الذي يدور حول المناخ الجامعي والبحث العلمي بالجامعة فقد احتل المرتبة الثانية ، وبرزت في هذا المحور بعض المشكلات التي تواجه عضو هيئة التدريس ، مثل عدم توافر الأجهزة والمعامل اللازمة للبحث العلمي ، وعدم وجود غرفة خاصة لكل عضو هيئة تدريس، وعدم وجود مجلة علمية مختصة لنشر الأبحاث العلمية. في حين احتل المحور الثالث الخاص بالمكتبة وتجهيزاتها المرتبة الثالثة، وحدد أفراد العينة أهم المشكلات ، والتي انحصرت في عدم تلبية المراجع العلمية الموجودة لاحتياجات البحث العلمي، وعدم توافر المجلات العلمية، وعدم مناسبة قاعات المكتبة، وعدم وجود حاسب آلي أو بنك معلومات. واحتل محور المشكلات الإدارية المرتبة الرابعة ، إذ أوضح أفراد العينة أن أهم المعوقات

التي تواجههم في هذا المجال هي : سوء الأساليب الإدارية المتبعة في الجامعة والتي تعيق إنجاز معاملات أعضاء هيئة التدريس الإدارية، وعدم كفاءة الجهاز الإداري بالجامعة، وكذلك عدم مشاركة أعضاء هيئة التدريس للقيادات الإدارية في اتخاذ القرارات المتعلقة بهم . بينما احتلت المشكلات الاجتماعية والثقافية المرتبة الخامسة من وجهة نظر أفراد العينة ، وكان أبرزها مشكلة انخفاض المرتبات، وعدم تقديم مكافآت مالية مناسبة عند القيام بالمهام العلمية، أو نظير القيام بأعمال إضافية أو الإشراف على الرسائل العلمية . بينما احتلت المشكلات المادية والمعنوية المرتبة الأخيرة ، وأوصى الباحث بمجموعة من التوصيات التي من شأنها وضع الحلول المناسبة لمعالجة تلك المشكلات .

وكشفت الدراسة التي أجراها الهادي (1991) عن أهم المشكلات التي تواجه عضو هيئة التدريس بالجامعة السعودية وجامعة صنعاء، ومدى تأثر التوافق المهني لديهم نتيجة تلك المعوقات . وكان أبرزها في المجال الأكاديمي: زيادة أعداد الطلاب، وضعف مستواهم العلمي، وكثرة المقررات الدراسية التي يقوم بتدريسها عضو هيئة التدريس ، والتي تبتعد أحيانا عن مجال التخصص ، وكذلك عدم توافر المراجع اللازمة لتلك المقررات، بالإضافة إلى عدم توافر الدعم الكافي لإجراء الأبحاث والدراسات، وندرة الدوريات اللازمة في المكتبات الجامعية . أما المشكلات الإدارية فتمثلت في نقص الكفاءة المهنية الإدارية لشاغلي تلك الوظائف والتي ظهرت في سوء المعاملة التي يلقاها عضو هيئة التدريس من الجهاز الإداري ، والمزاجية التي يتم بها تطبيق اللوائح والقرارات .

ودراسة الخوالدة ومرعي (1991) وهدفت إلى معرفة مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك للكفايات الأدائية المهمة لوظائفهم المهنية بالجامعة. وقد تبين من نتائج الدراسة أن عدد الكفايات الأدائية المهمة والممارسة من قبل أعضاء هيئة التدريس في قائمة الكفايات ككل هي ست كفايات فقط من أصل خمسين كفاية تدريسية اشتملت عليها القائمة التي تم إعدادها، كما وجد أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين المتوسطات الحسابية لدرجات أهمية الكفايات الأدائية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالنسبة لفترة الخدمة لصالح فئة الخدمة

القصيرة. ومن خلال العرض السابق للدراسات والبحوث التي أجريت في موضوع الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي يمكن استخلاص الآتي :

- الكثير من الدراسات أجريت في بيئات عربية وأجنبية مما يشير إلى أن هناك اهتماماً متزايداً في كثير من البلدان بهذا الميدان.
- استخدمت الدراسات عددا من قوائم الكفاءات التدريسية التي استفاد منها الباحثان في إعداد قائمة الكفاءات المهنية بالدراسة الحالية.
- الأستاذ الجامعي في حاجة إلى الإعداد المهني الجيد والتدريب على استخدام استراتيجيات تدريسية متعددة، واستخدام تقنيات تعليمية .
- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في التعرف على مجموعة من الجوانب منها المنهجية العلمية ، والأدوات العلمية المستخدمة فيها ، والأساليب الإحصائية ، وطرق معالجة المعلومات ، والمراجع الأصلية في هذا المجال .
- توصلت نتائج كافة الدراسات العربية والأجنبية إلى أهمية موضوع الكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس .

ومن هنا فإن الحاجة ملحة لتحديد معيار للكفاءات المهنية للمعلم الجامعي، وبشكل خاص من قبل طلابه، حيث إن تقويم الطالب للمعلم يشكل أكثر المحددات التقويمية أهمية في الحكم على مدى كفاءة العملية التعليمية ، ووضع معايير لتقويم جودة العملية التعليمية بكافة مدخلاتها ومخرجاتها للتمكن من تكوين صورة واضحة عن واقع الجودة وسبل تطويرها وتحسينها ، من الأمور المهمة لتحقيق الإصلاح في العملية التعليمية التعلمية، ولاستمرار المؤسسات التعليمية وبقائها في عصر تزداد فيه المنافسة لتحقيق الأداء المتميز في الخدمة التعليمية ، وبما أن كليات التربية تعنى بإعداد العنصر البشري (المعلم) الذي يقع على كاهله إعداد الأجيال وهي مهمة تؤثر بشكل ملحوظ في المجتمع وتطويره ، ولتقويم أداء المعلم الجامعي دورا فاعلا ومؤثرا على مجريات العملية التعليمية والتدريسية داخل المؤسسة الجامعية وما تسعى إليه من أهداف علمية وتربوية، ويؤثر أيضا على مخرجات هذه المؤسسة من كوادر بشرية ومدربة تعمل على النهوض بمجتمعاتها ومؤسساتها المختلفة، كما يعتبر أحد أهم المؤشرات التي تساعد المعلم الجامعي على تدارك أخطائه وسلبياته وتدعيم ما بهذا

الأداء من إيجابيات ، وتقويم أداء المعلم الجامعي يشمل سلوك ونشاط وإنتاج والقدرة على حل المشكلات المختلفة وممارسة العملية التعليمية داخل القاعات الدراسية بشكل جيد. ولأهمية دور الأستاذ الجامعي نبحث الدراسة الحالية ، ومن هنا تتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال التالي : ما تقويم الكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلبتهم وفق معايير الجودة ؟

ويندرج من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما الكفاءات المهنية الواجب توافرها في عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة ؟
2. ما مدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الطلبة ؟ وهل تزيد نسبة التطبيق عن المستوى الإتقاني المتوقع 80٪ ؟
3. هل تختلف تقديرات استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ؟
4. هل تختلف تقديرات استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير تخصص المحاضر (مناهج وطرق التدريس ، علم النفس ، أصول التربية) ؟
5. هل تختلف تقديرات استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير المستوى الأكاديمي (الثاني ، الثالث ، الرابع) ؟
6. هل تختلف تقديرات استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة من وجهة

نظر الطلبة تبعاً لمتغير تخصص الطالب (الدراسات الإسلامية ، اللغة العربية ، الرياضيات ، العلوم والتكنولوجيا) ؟

أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلبتهم وفق معايير الجودة ، من خلال:

- إعداد قائمة الكفاءات المهنية الواجب توافرها في عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة .
- معرفة أكثر الكفاءات تطبيقاً من قبل عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الطلبة .
- الكشف عن اختلاف تقديرات استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) .
- الكشف عن اختلاف تقديرات استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير تخصص المحاضر (مناهج وطرق التدريس ، علم النفس ، أصول التربية) .
- الكشف عن اختلاف تقديرات استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير المستوى الأكاديمي (الثاني ، الثالث ، الرابع) .
- الكشف عن اختلاف تقديرات استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير تخصص الطالب (الدراسات الإسلامية ، اللغة العربية ، الرياضيات ، العلوم والتكنولوجيا).

فروض الدراسة :

تتمثل فروض الدراسة في :

- لا تزيد نسبة تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الطلبة عن 80٪ .
- لا يوجد اختلاف بين متوسط استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
- لا يوجد اختلاف بين متوسط استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة تبعاً لمتغير تخصص المحاضر (مناهج وطرق التدريس ، علم النفس ، أصول التربية).
- لا يوجد اختلاف بين متوسط استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة تبعاً لمتغير المستوى الأكاديمي (الثاني ، الثالث ، الرابع).
- لا يوجد اختلاف بين متوسط استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة تبعاً لمتغير تخصص الطالب (الدراسات الإسلامية ، اللغة العربية ، الرياضيات ، العلوم والتكنولوجيا).

أهمية الدراسة :

تتضح أهمية الدراسة في أنها:

1. تتناول جزءاً مهماً من العملية التعليمية وهو الكفاءات المهنية التي يمتلكها عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية من وجهة نظر الطلاب، وهذا ربما يفيد دائرة الجودة في الجامعة والمسئولين عن كلية التربية .
2. قد يسهم إعداد معيار الكفاءات المهنية وفق معايير الجودة في تطوير العمل في مجال التدريس الجامعي الذي يمثل أحد الركائز التي تقوم عليها الجامعة

في ضوء المقترحات والتوصيات التي تصل إليها الدراسة بناء على نتائجها.

3. ربما يستفيد من هذه الدراسة باحثون جدد .

تعريف مصطلحات الدراسة :

معايير الجودة : هي مجموعة من المحددات الأساسية الفعالة التي تستخدم للحكم على جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي الحاصل على درجة الماجستير أو الدكتوراة .

الكفاءة المهنية : يقصد بالكفاءة المهنية في الدراسة الحالية بأنها مجموعة القدرات وما يسفر عنها من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها ويمارسها الأستاذ الجامعي وتمكنه من أداء عمله وأدواره ومسؤولياته، ويلاحظها ويقيمها طلابه، ويمكن أن يكون لها تأثير مباشر أو غير مباشر على العملية التعليمية (الحكمي ، 2004 : 10) .

عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية : يحدد في هذه الدراسة بأنه كل من يقوم بالتدريس للمقررات لإعداد التربوي في التخصصات الثلاثة "مناهج وطرق التدريس، علم النفس ، أصول التربية" وحاصل على درجة الدكتوراه أو الماجستير .

حدود الدراسة :

تم تطبيق الدراسة على طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية في فرعيها غزة وخانيونس للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2009 .

منهجية الدراسة وإجراءاتها : يتناول الباحثان وصفاً للإجراءات التي اتبعت في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد العينة ، وإعداد الأداة وخطوات إعدادها فيما يلي.

- منهج الدراسة: انطلاقا من أهداف الدراسة تمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً وتحليلها .
- مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة في الجامعة الإسلامية الملتحقين بكلية التربية والبالغ عددهم (5580) طالباً وطالبة ، حيث بلغ

عدد الطلاب (1035) وعدد الطالبات (4545) ، وبلغ عدد طلبة المستوى الثاني (1669) ، المستوى الثالث (1649) ، وعدد المستوى الرابع (2262) .

- عينة الدراسة:تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية من طلبة الجامعة الإسلامية وبلغ عددهم (426) طالباً وطالبة ، للتعرف على وجهات نظرهم حول معايير جودة الكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعة الإسلامية وهي كما يوضحها الجدول رقم (1).

الجدول رقم (1)

يوضح خصائص عينة الدراسة على ضوء المتغيرات المستقلة

المتغير		العدد	النسبة
الجنس	ذكر	155	36.4
	أنثى	271	63.6
	المجموع	426	100
المستوى	الثاني	123	28.9
	الثالث	165	38.7
	الرابع	138	32.4
	المجموع	426	100
التخصص	الدراسات الإسلامية	99	23.2
	اللغة العربية	162	38.0
	الرياضيات	102	23.9
	العلوم والتكنولوجيا	63	14.8
	المجموع	426	100

جدول (2)

يوضح معامل الارتباط بين كل مجال من مجالات لاستبانه والدرجة الكلية للاستبانه

	المجالات	عدد الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	الشخصية والعلاقات الإنسانية	17	0.93	دال عند 0.01
2	التخطيط والتنفيذ للمحاضرة	18	0.91	دال عند 0.01
3	تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم	11	0.80	دال عند 0.01
4	التمكن العلمي والمهني	9	0.86	دال عند 0.01
5	أساليب التعزيز والتحفيز	6	0.76	دال عند 0.01
إجمالي عبارات لاستبانه 61 معيار من معايير الجودة				

يتضح من الجدول (1) أن جميع مجالات لاستبانه مرتبطة ارتباطاً ذا دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية للاستبانه . وأيضاً تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانه بإيجاد معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات لاستبانه والدرجة الكلية لمجالها كما يوضحها الجدول (2):

جدول (3)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات لاستبانه والدرجة الكلية لمجاله

الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.339	دال*	17	0.718	دال**	33	0.562	دال**	49	0.587	دال**
2	0.732	دال**	18	0.516	دال**	34	0.512	دال**	50	0.652	دال**
3	0.555	دال**	19	0.482	دال**	35	0.548	دال**	51	0.596	دال**
4	0.447	دال**	20	0.592	دال**	36	0.749	دال**	52	0.718	دال**
5	0.753	دال*	21	0.611	دال**	37	0.418	دال**	53	0.624	دال**
6	0.335	دال**	22	0.728	دال**	38	0.524	دال**	54	0.719	دال**
7	0.507	دال**	23	0.660	دال**	39	0.553	دال**	55	0.707	دال**

8	0.511	دال**	24	0.688	دال**	40	0.597	دال**	56	0.683	دال**
9	0.681	دال**	25	0.708	دال**	41	0.553	دال**	57	0.833	دال**
10	0.571	دال**	26	0.423	دال**	42	0.552	دال**	58	0.834	دال**
11	0.621	دال**	27	0.694	دال**	43	0.522	دال**	59	0.725	دال**
12	0.711	دال**	28	0.541	دال**	44	0.745	دال**	60	0.764	دال**
13	0.442	دال**	29	0.611	دال**	45	0.528	دال**	61	0.609	دال**
14	0.518	دال**	30	0.641	دال**	46	0.406	دال**	ملاحظة		
15	0.686	دال**	31	0.330	دال**	47	0.542	دال**	دال** يعني دالة عند 0.01		
16	0.680	دال**	32	0.573	دال**	48	0.432	دال**	دال* يعني دالة عند 0.05		

ولقد اتضح من الجدول رقم (3) أن جميع الفقرات دالة إحصائياً بين الفقرات والدرجة الكلية لمجالها.

ثبات الأداة : ولقد تم التأكد من ثبات لاستبانه بطريقة ألفا كرونباخ و بطريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات لاستبانه ،والجدول رقم (4) يبين قيمة معامل ألفا كرونباخ وقيمة التجزئة النصفية .

جدول (4)

يوضح قيمة معامل ألفا كرونباخ و قيمة التجزئة النصفية للدرجة الكلية للاستبانه ومجالاتها

	المجالات	قيمة معامل ألفا كرونباخ	معامل الارتباط	قيمة التجزئة النصفية
1	الشخصية والعلاقات الإنسانية	0.95	0.89	0.94
2	التخطيط والتنفيذ للمحاضرة	0.87	0.67	0.80
3	تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم	0.88	0.77	0.87
4	التمكن العلمي والمهني	0.78	0.63	0.77
5	أساليب التعزيز والتحفيز	0.80	0.51	0.68
	الدرجة الكلية	0.83	0.66	0.79

وهذه القيم تدل على أن لاستبانه تتميز بثبات مرتفع للدرجة الكلية للاستبانه ، وكذلك لكل مجال من مجالات لاستبانه.

المعالجات الإحصائية: لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:-

1) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب للسؤال الثاني .
2) استخدام اختبار ت للفروق بين الجنسين .
3) استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للمستوى والتخصص المحاضر ، وتخصص الطالب الجامعي .

نتائج الدراسة :

النتائج التي تتعلق بالسؤال الأول : ينص السؤال الأول على ما يلي: " ما الكفاءات المهنية الواجب توافرها في عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة ؟ " ولقد تم تحديد معايير الجودة الواجب توافرها في عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة ، كم يوضحها ملحق رقم (1) .

النتائج التي تتعلق بالسؤال الثاني : ينص السؤال الأول على ما يلي: "ما مدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الطلبة ؟ وهل تقل نسبة التطبيق عن المستوى الإتقاني المتوقع 80٪ ؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحثان بدراسة أي المجالات تحصل على أعلى تطبيق للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر طلبتهم ، حيث تم إيجاد قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب كما يوضحها الجدول (5) .

الجدول (5)

المجالات مرتبة تنازلياً بحسب قيمة الوسط الحسابي والوزن النسبي للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الطلبة "426"

	المجالات	الدرجة الكلية	أعلى درجة يمكن حصول الطلبة عليها	الدرجة التي حصل عليها الطلبة فعليا	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	الشخصية والعلاقات الإنسانية	51	21726	16694	39.1878	5.925	76.84	1
2	التمكن العلمي والمهني	27	11502	8739	20.5141	3.833	75.98	2
3	اساليب التعزيز والتحفيز	18	7668	5714	13.4131	2.774	74.52	3
4	التخطيط والتنفيذ للمحاضرة	54	23004	16934	39.7512	6.829	73.61	4
5	تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم	33	14058	9538	22.3897	4.664	67.85	5
	الاستبانة ككل	183	77958	57619	135.255	20.31	73.91	***

ويتضح من الجدول (5) أن مجالات لاستبانه تتفاوت من حيث قوتها ، حيث كان متوسط درجة الموافقة على الفقرات المقترحة في المجالات ككل من وجهة نظر العينة قد بلغت (135.255) ويلغ الوزن النسبي للمجالات ككل (73.91٪) من وجهة نظر طلاب كلية التربية بالجامعة الإسلامية .

ومن الملاحظ أن المجالات الخمسة السابقة من الجوانب الهامة لأداء عضو الهيئة التدريسية والتي تتجسد من خلالها الأداء المتميز والقدرة الفائقة والاستبصار للمستقبل ، وهذا بدوره سوف يكون ربما من أدني المعايير التي يجب أن يمتلكها عضو الهيئة التدريسية في ظل التغيرات السريعة .

وكذلك نلاحظ أن مجال الشخصية والعلاقات الإنسانية حصل على المرتبة الأولى لدى عضو الهيئة التدريسية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر الطلبة ، وهذا دليل على حسن تعامل عضو الهيئة التدريسية مع الطلبة ، كما أن سلوك القدوة هو سلوك يعلمه الجميع فهو سلوك نابع من ثقافتنا الإسلامية وديننا الحنيف وكما ينبع مع التخصص التربوي في الجامعة الذي يتبني فلسفة التربية الإسلامية بالدرجة الأولى،

أما بالنسبة لمجال التمكن العلمي والمهني فهو من أهم خصائص الأستاذ الجامعي الناجح والفعال وهذا ما أكدته دراسة الحكمي (2004) ، وأما مجال أساليب التعزيز والتحفيز هذا ما يتفق مع أسلوب الثواب والعقاب في ديننا الحنيف ، وهذا أن دل على شيء فإنه يدل على أن الجامعة لها ضوابط ومعايير ، وهذا مما يجمل من إنتاجها .

وأما مجال التخطيط والتنفيذ للمحاضرة فإنه يرسم الطريق التي تساعد في وضع الأهداف وكيفية تنفيذها بشتى الطرق ، وهذا بدوره يؤدي إلى التهيئة النفسية عند عضو الهيئة التدريسية أثناء تأديته للمحاضرة .

أما بالنسبة لمجال تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم فإنه لم يصل إلى الحد المسموح به وهو 70٪ وجاء مخالف للمجالات الأربعة ، وهذا ربما عدم حصولها على نسبة تزيد عن الحد المسموح به ، على أنها لا تمثل أهمية لدى غالبية أعضاء هيئة التدريس طالما أن عضو هيئة التدريس قادراً على العطاء وممارسة دوره بفاعلية بدونها، وهذا بدوره أثر على نفسية الطلاب .

وبدراسة أي الفقرات أكثر تطبيقاً للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة من قبل عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلبتهم، بمجالها تم تناول كل مجال على حدة مع بيان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة ، كما يلي :

الشخصية والعلاقات الإنسانية:

وقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب وهي كما يوضحها الجدول رقم (6) .

الجدول (6)

فقرات مجال الشخصية والعلاقات الإنسانية مرتبة تنازلياً بحسب قيمة الوسط الحسابي والوزن النسبي

	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	الترتيب
1	يظهر أمام طلابه بالمظهر اللائق من حيث النظافة والهندام	2.71	0.526	90.33	1
2	لديه درجة عالية من الإحساس بالمسؤولية تجاه عمله	2.54	0.586	84.67	2
3	يلتزم بالموعد المحدد للمحاضرة بالضبط	2.41	0.599	80.33	3
4	يرحب بالمناقشة و يتقبل وجهات نظر الطلاب .	2.373	0.688	79.11	4
5	تتميز ردوده الانفعالية بالاتزان	2.37	0.685	79.00	5
6	المرونة في التعامل ويتحمل مسؤولية ما يتخذه من قرارات.	2.37	0.660	79.00	5
7	يتميز بالاتجاهات الإيجابية نحو طلابه في تفاعله ومناقشاته معهم.	2.349	0.670	78.33	6
8	يحترم النظام الجامعي ويراعي حقوق الآخرين وواجباتهم	2.31	0.674	77.00	7
9	يتمتع بالقدرة على حسن الإنصات للطلاب، والانتباه إلى آرائهم .	2.288	0.695	76.29	8
10	يتحلى بأخلاق المسلمين ويراعي مشاعر الآخرين .	2.29	0.698	76.33	9
11	يبدو متابعاً للمستجدات التي لها علاقة بمهنة التدريس	2.28	0.725	76.00	10
12	يتميز جو محاضرته بالديمقراطية في الحوار.	2.279	0.725	75.98	11
13	يحترم قرارات واتجاهات طلابه ويعمل على توجيهها الوجهة السليمة	2.255	0.656	75.20	12
14	يبدو بشوشاً ومرحاً داخل قاعة المحاضرة	2.24	0.686	74.67	13
15	يتحلى بالأسلوب الحسن واللّين في معاملته مع الطلاب .	2.166	0.714	72.22	14
16	يبدو مدركاً لمشاعر الطلاب وملماً بمعانيها ومراميها .	2.039	0.745	68.00	15
17	يتفهم مشكلات الطلاب ويساعدهم في التغلب عليها .	1.931	0.730	64.40	16
	الدرجة الكلية للمجال	39.18	5.925	76.84	***

ويتضح من الجدول (6) أن متوسط درجة الاستجابة لدى عينة الدراسة على هذا المجال بلغت (39.18) وبلغ الوزن النسبي لهذا المجال (76.84 ٪) .

ويلاحظ من خلال ما سبق أن جميع المعايير كانت تزيد عن 70٪ عدا معيارين هما " يبدو مدركاً لمشاعر الطلاب وملماً بمعانيها ومراميها ، يتفهم مشكلات الطلاب ويساعدهم في التغلب عليها " ، وهذا يدلل على اهتمام عضو الهيئة التدريسية بالجامعة

الإسلامية بالثقافة الإسلامية ، أما فيما يتعلق بالمعيارين لأنهما بحاجة إلى وقت كبير ، أو لأن عدد الطلاب الذين يتعامل معهم عضو الهيئة التدريسية كثير ، مما يقلل من طاقته للبحث والاهتمام بجميع مشكلات الطلاب .

التخطيط والتنفيذ للمحاضرة :

وقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب وهي كما يوضحها الجدول رقم (7) .

الجدول (7)

فقرات مجال التخطيط والتنفيذ للمحاضرة مرتبة تنازلياً بحسب قيمة الوسط الحسابي والوزن النسبي

	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	الترتيب
1	أفكاره بالمحاضرة متسلسلة ومنطقية	2.42	0.657	80.67	1
2	يحسن إدارة المحاضرة حتى يتم كل شيء كما خطط له وفي وقته المناسب	2.38	0.644	79.33	2
3	يخطط جيداً لما يفعله داخل المحاضرة .	2.36	0.625	78.67	3
4	يستثمر وقت المحاضرة بما هو مفيد .	2.35	0.705	78.33	4
5	يقدم المعلومات أثناء المحاضرة بشكل مبسط وواضح .	2.35	0.622	78.33	4
6	يقدم عناصر المحاضرة بشكل منظم ومترابط .	2.33	0.683	77.67	5
7	يعتمد على الإجراءات التدريسية الحديثة وفق معايير الجودة	2.28	0.710	76.00	6
8	يبرز النقاط الرئيسية في المحاضرة .	2.26	0.785	75.33	7
9	يعطي للطلبة فرصاً متساوية في المشاركة أثناء المحاضرة .	2.24	0.723	74.67	8
10	يعمل على تنمية القدرات الإبداعية ويبين لهم قابليتها للتطبيق	2.22	0.761	74.00	9
11	يبدو مستمتعاً بالتدريس والعمل مع الطلاب أثناء المحاضرة	2.21	0.731	73.67	10
12	يجعل المعلومات التي يقدمها ذات معنى بالنسبة لهم	2.16	0.734	72.00	11
13	محتوى المحاضرة مناسب للمدة الزمنية المحددة لها.	2.12	0.739	70.67	12
14	يستخدم التلميحات غير اللفظية والإشارات وتغيير نغمة الصوت لإثارة الانتباه .	2.11	0.756	70.33	13
15	يفعل دور الطلاب أثناء المحاضرة .	2.10	0.775	70.00	14
16	يحدد للطلاب الموضوعات التي سيقدمها لهم في المحاضرة القادمة	2.04	0.761	68.00	15
17	يثير انتباه الطلاب بأساليب متعددة أثناء المحاضرة .	2.02	0.748	67.33	16
18	يحرص على استخدام الوسائل وتقنيات التعلم الحديثة.	1.79	0.775	59.67	17
	الدرجة الكلية للمجال	39.75	6.829	73.61	**

ويتضح من الجدول (7) أن متوسط درجة الاستجابة لدى عينة الدراسة على هذا المجال بلغت (39.75) ويبلغ الوزن النسبي لهذا المجال (73.61 ٪) .

ويلاحظ من خلال ما سبق أن جميع المعايير كانت تزيد عن 70٪ عدا ثلاثة معايير هي "يحدد للطلاب الموضوعات التي سيقدمها لهم في المحاضرة القادمة ، يثير انتباه الطلاب بأساليب متعددة أثناء المحاضرة ، يحرص على استخدام الوسائل وتقنيات التعلم الحديثة " ، وهذا يدلل على اهتمام عضو الهيئة التدريسية بالجامعة الإسلامية بالتخطيط والتنفيذ لما لهما من أهمية في التأثير بسلوك الطلاب ، والفائدة التي سجنيها الطلاب من قبل عضو الهيئة التدريسية الذي يركز على هذا المجال . أما بالنسبة لعدم حصول العبارة "يحدد للطلاب الموضوعات التي سيقدمها لهم في المحاضرة القادمة" على 70٪ ربما يعتقد بعض المحاضرين بأنها أسلوب يطبق في المراحل السابقة، أو نظرة المحاضرين بأنه يجب الطالب أن يعتمد على نفسه .

تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم:

وقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب وهي كما يوضحها الجدول رقم (8) .

الجدول (8)

فقرات مجال تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم مرتبة تنازلياً بحسب قيمة الوسط الحسابي والوزن النسبي

	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	الترتيب
1	يتحرى الدقة والعدل في تصحيحه لأوراق الطلاب الامتحانية	2.26	0.718	75.33	1
2	يعدل مع طلابه فيما يتبعه من ضوابط ونظم داخل المحاضرة.	2.19	0.678	73,00	2
3	يطرح أسئلة ويشجع الطلاب على التفكير والبحث عن إجاباتها.	2.14	0.745	71.33	3
4	يشجع الابتكارية والتجديد والتحديث ويطلب ذلك من طلابه	2.11	1.671	70.33	4
5	يلجأ إلى نقد طلابه بطريقة بناءه في مناقشاتهم.	2.10	0.713	70.00	5
6	يعلن نتيجة الاختبارات الدورية والأعمال التحريرية في الوقت المناسب.	2.04	0.761	68.00	6
7	يتابع الواجبات والأنشطة ويجعل لها وزنا في التقويم.	2.02	0.748	67.33	7
8	يوزع الأنشطة والواجبات بشكل منتظم على مدار الفصل الدراسي	1.94	0.763	64.67	8
9	يتحدى طلابه بالأسئلة التي تقدح تفكيرهم .	1.94	0.766	64.67	8
10	يقدم الإجابات النموذجية لأسئلة الاختبارات الدورية.	1.83	0.805	61.00	9
11	ينوع في الأنشطة التي يكلف بها طلابه لمواجهة الفروق الفردية .	1.82	0.748	60.67	10
	الدرجة الكلية للمجال	22.38	4.664	67.85	***

- ويتضح من الجدول (8) أن متوسط درجة الاستجابة لدى عينة الدراسة على هذا المجال بلغت (22.38) ويلغ الوزن النسبي لهذا المجال (67.85 ٪) .

ربما يرجع تدني العبارات " يعلن نتيجة الاختبارات الدورية والأعمال التحريرية في الوقت المناسب، يتابع الواجبات والأنشطة ويجعل لها وزنًا في التقويم ، يتحدى طلابه بالأسئلة التي تقدح تفكيرهم ، يقدم الإجابات النموذجية لأسئلة الاختبارات الدورية، ينوع في الأنشطة التي يكلف بها طلابه لمواجهة الفروق الفردية ، يوزع الأنشطة والواجبات بشكل منتظم على مدار الفصل الدراسي " في هذا المجال لانشغال معظم أعضاء الهيئة التدريسية بأمور حياتية أخري ، أو ينظرون بأنها أمور طبيعية لم تؤثر على نفسية الطالب .

التمكن العلمي والمهني :

وقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب وهي كما يوضحها الجدول رقم (9) .

الجدول (9)

فقرات مجال التمكن العلمي والمهني مرتبة تنازلياً بحسب قيمة الوسط الحسابي والوزن النسبي

	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	الترتيب
1	يبدو متمكناً من مادته العلمية ومسيطراً عليها.	2.54	0.628	84.67	1
2	يبدو أن لديه معرفة جيدة بالمجالات المرتبطة بما يقوم بتدريسه للطلاب.	2.36	0.658	78.67	2
3	يتناول موضوعات المقرر ويغطيها بشكل جيد.	2.34	0.672	78.00	3
4	يجعل محتوى المقرر الذي يقدمه متفقاً مع التقدم العلمي في مجاله.	2.30	0.666	76.67	4
5	يبدو واسع الاطلاع على العلم والمعرفة في مجالات متعددة	2.28	0.735	76.00	5
6	يتنقل في تناوله لعناصر المحاضرة من السهل إلى الصعب.	2.23	0.709	74.33	6
7	يتسم الطلاب بالانضباط والانتظام لكفاءته العالية في محاضراته .	2.17	0.721	72.33	7
8	يتدرج من المعلوم للطلاب إلى المجهول أثناء تناوله للمحاضرة.	2.16	0.687	72.00	8
9	يعمل على نشر الثقافة العامة والتخصصية بين طلابه.	2.14	0.746	71.33	9
	الدرجة الكلية للمجال	20.51	3.833	75.98	**

- ويتضح من الجدول (9) أن متوسط درجة الاستجابة لدى عينة الدراسة على هذا المجال بلغت (20.51) ويلغ الوزن النسبي لهذا المجال (75.98 ٪) .

أما بالنسبة لمجال التمكن العلمي والمهني فهو من أهم خصائص الأستاذ الجامعي الناجح والفعال وهذا ما أكدته دراسة الحكمي (2004) .

أساليب التعزيز والتحفيز :

وقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب وهي كما يوضحها الجدول رقم (10) .

الجدول (10)

فقرات مجال أساليب التعزيز والتحفيز مرتبة تنازلياً بحسب قيمة الوسط الحسابي والوزن النسبي

	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	الترتيب
1	لا يسخر من إجابات الطلاب الخاطئة بل يصححها ويناقشها معهم.	2.38	0.687	79.33	1
2	متحمس لمادته بشكل واضح في تفاعله مع طلابه.	2.29	0.705	76.33	2
3	يبدي إعجاباً وتقديراً بإنجازات الطلاب داخل المحاضرة.	2.28	0.716	76.00	3
4	يمتدح الإنجازات اللائقة من طلابه ويحمسهم للمزيد منها.	*2.23	0.716	74.33	4
5	أسلوب تدريسه يشجع الطلاب على الاستمرار في التعلم.	2.18	0.689	72.67	5
6	يهتم بدرجة عالية في تصحيح الأخطاء التي يقع فيها طلبته .	2.05	0.699	68.33	6
	الدرجة الكلية للمجال	13.41	2.774	74.52	**

- ويتضح من الجدول (10) أن متوسط درجة الاستجابة لدى عينة الدراسة على هذا المجال بلغت (13.41) ويبلغ الوزن النسبي لهذا المجال (٪ 74.52) .

ويلاحظ أن معظم العبارات تزيد عن ٪70 عدا العبارة " يهتم بدرجة عالية في تصحيح الأخطاء التي يقع فيها طلبته وربما ترجع إلى أن عدد الطلاب كبير جداً مما يجعل درجة الأهمية أقل .

تنص الفرضية المرتبطة بالسؤال الثاني على " لا تزيد نسبة تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الطلبة عن ٪80".

وللكشف عن مدى الفروق بين متوسط درجة التطبيق من وجهة نظر الطلبة والدرجة المتوقعة التي تعادل 80٪ والتي تساوي 146.4 درجة تم استخدام اختبار " ت " لعينة واحدة وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (11) .

الجدول رقم (11)

يوضح الفرق بين متوسط الدرجة والدرجة المتوقعة والانحراف المعياري وقيمة "ت" لعينة واحدة

البيان	العدد	المتوسط الملاحظ	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة	المتوسط المتوقع
الكفاءات المهنية	426	135.2559	20.3110	11.32	0.01	146.4

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجة تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الطلبة يساوي (135.2559) درجة وهي أصغر من قيمة الدرجة الافتراضية الإتقانية والتي تساوي 146.4 درجة بفارق (11.1441) ، وكما يتضح أن قيمة ت المحسوبة تساوي (11.32) وهي دالة عند 0.01 ، مما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح الدرجة المتوقعة . وهذا ربما يرجع لأن الكفاءات المهنية بحاجة إلى درجة فائقة من التدريب لكي يستطيع أعضاء الهيئة التدريسية من إتقانها .

نتائج السؤال الثالث: ينص السؤال الثالث على: "هل تختلف تقديرات استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ؟

وتنص الفرضية على "لا يوجد اختلاف بين متوسط استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار " ت " للكشف عن دلالة الفروق بين الجنسين، والجدول (12) يوضح ذلك.

الجدول رقم (12)

نتائج استخدام اختبار "ت"

لعينتين مستقلتين للكشف عن الفرق بين متوسطي استجابات طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية

البيان	نوع التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الشخصية والعلاقات الإنسانية	ذكور	155	39.1613	6.66984	0.07	غير دالة عند 0.05
	إناث	271	39.2030	5.46702		
التمكن العلمي والمهني	ذكور	155	39.8065	7.73682	0.126	غير دالة عند 0.05
	إناث	271	39.7196	6.26770		
أساليب التعزيز والتحفيز	ذكور	155	22.8387	4.93527	1.505	غير دالة عند 0.05
	إناث	271	22.1328	4.49165		
التخطيط والتنفيذ للمحاضرة	ذكور	155	20.1355	4.33661	1.544	غير دالة عند 0.05
	إناث	271	20.7306	3.50309		
تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم	ذكور	155	13.3677	2.99354	0.255	غير دالة عند 0.05
	إناث	271	13.4391	2.64627		
الدرجة الكلية	ذكور	155	135.3097	23.65679	0.041	غير دالة عند 0.05
	إناث	271	135.2251	18.17031		

كان المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور على الاستبانة ككل يساوي (135.3097) والمتوسط الحسابي للإناث يساوي (135.2251) وكانت قيمة "ت" المحسوبة تساوي (0.041) وهي غير دالة عند 0.05 ، وكذلك اتضح أن قيمة "ت" لجميع مجالات الاستبانة غير دالة عند 0.05 . وهذا يعني أنه لا يوجد اختلاف بين متوسط

استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)..

ويرجع الباحثان ذلك لأن معظم المحاضرين هم الذين يدرسوا الطلاب والطالبات المساقات التربوية نفسها .

نتائج السؤال الرابع: ينص السؤال الرابع على: "هل تختلف تقديرات استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير تخصص المحاضر (مناهج وطرق التدريس ، علم النفس ، أصول التربية) ؟

وتنص الفرضية على" لا يوجد اختلاف بين متوسط استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة تبعاً لمتغير تخصص المحاضر (مناهج وطرق التدريس ، علم النفس ، أصول التربية).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول (13).

الجدول (13)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة ف، ومستوى الدلالة تبعا لمتغير تخصص المحاضر

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الشخصية والعلاقات الإنسانية	بين المجموعات	392.033	2	196.016	5.707	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	14528.94	423	34.347		
	المجموع	14920.97	425			
التمكن العلمي والمهني	بين المجموعات	318.427	2	159.214	3.452	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	19507.19	423	46.116		
	المجموع	19825.62	425			
أساليب التعزيز والتحفيز	بين المجموعات	116.343	2	58.171	2.695	غير دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	9130.972	423	21.586		
	المجموع	9247.315	425			
التخطيط والتنفيذ للمحاضرة	بين المجموعات	69.817	2	34.908	2.391	غير دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	6174.599	423	14.597		
	المجموع	6244.415	425			
تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم	بين المجموعات	56.822	2	28.411	3.739	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	3214.465	423	7.599		
	المجموع	3271.286	425			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	4094.498	2	2047.249	5.057	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	171234.6	423	404.810		
	المجموع	175329.1	425			

لقد اتضح من نتائج الجدول رقم (13) أن قيمة ف المحسوبة لاستجابات الطلبة على الاستبانة ككل تساوي (5.057) ومستوى الدلالة عند 0.01 وهي أقل من 0.05، لذلك نقبل الفرض البديل أي أنه يوجد اختلاف بين متوسط استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة تبعاً لمتغير تخصص المحاضر (مناهج وطرق التدريس ، علم النفس ، أصول التربية)، وبدراسة المجالات كل على حدة اتضح أنه لا توجد اختلاف بين متوسطات استجابات الطلبة في " أساليب التعزيز والتحفيز ، التخطيط

والتنفيذ للمحاضرة" بينما يوجد اختلاف بين متوسطات استجابة الطلبة في " الشخصية والعلاقات الإنسانية ، التمكن العلمي والمهني ، تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم"

وللكشف عن الفروق قام الباحثان باستخدام الأسلوب الإحصائي شيفيه للمجالات كل على حدة ،وهي :

أولاً / فيما يتعلق بمجال الشخصية والعلاقات الإنسانية :

وللكشف عن الفروق استخدم اختبار شيفيه للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالاتها في مجال الشخصية والعلاقات الإنسانية لمتغير تخصص المحاضر ، كما يوضحها الجدول رقم (14) .

جدول (14)

نتائج اختبار شيفيه للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالاتها في المجالات " مجال الشخصية والعلاقات الإنسانية ، مجال التمكن العلمي والمهني ، مجال تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم " لمتغير تخصص المحاضر (مناهج وطرق التدريس ، علم النفس ، أصول التربية)

	الجامعة	مناهج وطرق التدريس	علم النفس	أصول التربية
	الوسط الحسابي	م1	م2	م3
مجال الشخصية والعلاقات الإنسانية	م1 = 40.20	-	-	-
	م2 = 39.46	0.746	-	-
	م3 =37.90	*2.3028	1.5563	-
مجال التمكن العلمي والمهني	م1 = 40.51	-	-	-
	م2 = 40.19	0,316	-	-
	م3 =38.54	1.9718	1.6549	-
مجال تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم	م1 = 13.76	-	-	-
	م2 = 13.57	1.901	-	-
	م3 =12.91	*0.8521	0.6620	-

ويتضح من الجدول السابق :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الشخصية والعلاقات الإنسانية لتخصص المحاضر التابع لقسم (مناهج وطرق التدريس ، علم النفس) لصالح المحاضر في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بالجامعة الإسلامية .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التمكن العلمي والمهني لتخصص المحاضر التابع لقسم (مناهج وطرق التدريس ، علم النفس ، وأصول التربية) ولكن لم تحدد إلى أي منهم .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم لتخصص المحاضر التابع لقسم (مناهج وطرق التدريس ، علم النفس) لصالح المحاضر في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بالجامعة الإسلامية .

ويرجع الباحثان ذلك لأن عضو الهيئة التدريسية في قسم المناهج وطرق التدريس ربما يكون أكثر قدرة على تفعيل دور الطلبة لأن التخصص الذي ينتمي إليه عضو الهيئة التدريسية الذي يركز على استراتيجيات التدريس ويتعمق فيها وكذلك يهتم بدرجة عالية بالأنشطة وأساليب التدريس ويحاول توظيفها في الميدان ، وربما أيضاً أن قسم المناهج يتصدر الموضوعات التي لها ارتباط بشكل مباشر بالجوانب العملية بحياة الطلبة ، أو لأن الطلبة يشعرون أن عضو الهيئة التدريسية بقسم المناهج وطرق التدريس أفضل لأنهم بعد تخرجهم أو التحاقهم بالمدارس ستكون أول مشاكل تواجههم هي المناهج وكيفية تدريسية بالدرجة الأولى .

نتائج السؤال الخامس: ينص السؤال الخامس على: " هل تختلف تقديرات استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير المستوى الأكاديمي (الثاني ، الثالث ، الرابع) ؟

وتنص الفرضية على " لا يوجد اختلاف بين متوسط استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة تبعاً لمتغير المستوى الأكاديمي (الثاني ، الثالث ، الرابع).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول (15).

الجدول (15)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة ف،ومستوى الدلالة تبعا لمتغير المستوى الأكاديمي (الثاني ، الثالث ، الرابع)

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الشخصية والعلاقات الإنسانية	بين المجموعات	13.862	2	6.931	0.197	غير دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	14907.115	423	35.241		
	المجموع	14920.977	425			
التمكن العلمي والمهني	بين المجموعات	20.756	2	10.378		غير دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	19804.868	423	46.820		
	المجموع	19825.624	425		0.222	
أساليب التعزيز والتحفيز	بين المجموعات	52.495	2	26.248	1.207	غير دالة عند 0.05 .
	داخل المجموعات	9194.820	423	21.737		
	المجموع	9247.315	425			
التخطيط والتنفيذ للمحاضرة	بين المجموعات	1.433	2	717.	0.049	غير دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	6242.982	423	14.759		
	المجموع	6244.415	425			
تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم	بين المجموعات	31.301	2	15.650	2.043	غير دالة عند 0.05 .
	داخل المجموعات	3239.986	423	7.660		
	المجموع	3271.286	425			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	109.613	2	54.807	0.132	غير دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	175219.497	423	414.230		
	المجموع	175329.110	425			

لقد اتضح من نتائج الجدول رقم (15) أن قيمة ف المحسوبة لاستجابات الطلبة على الاستبانة ككل تساوي (0.132) ومستوى الدلالة أكبر من مستوى الدلالة

0.05، لذلك نقبل الفرض الصفري أي أنه لا يوجد اختلاف بين متوسط استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة تبعاً لمتغير المستوى الأكاديمي (الثاني ، الثالث ، الرابع).

ويرجع الباحثان ذلك إلى أن الطلبة في المستويات المختلفة يدرسهم نفس المحاضرين المساقات المقررة ، وربما يدرس المساق الواحد عدد من الطلاب بغض النظر عن المستوى الدراسي .

نتائج السؤال السادس: ينص السؤال السادس على : "هل تختلف تقديرات استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير تخصص الطالب (الدراسات الإسلامية ، اللغة العربية ، الرياضيات ، العلوم والتكنولوجيا) ؟

وتنص الفرضية على " لا يوجد اختلاف بين متوسط استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة تبعاً لمتغير تخصص الطالب (الدراسات الإسلامية ، اللغة العربية، الرياضيات ، العلوم والتكنولوجيا).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول (16).

الجدول (16)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة ف،ومستوى الدلالة تبعا لمتغير تخصص الطالب (الدراسات الإسلامية ، اللغة العربية ، الرياضيات، العلوم والتكنولوجيا)

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الشخصية والعلاقات الإنسانية	بين المجموعات	181.807	3	60.602	1.735	غير دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	14739.170	422	34.927		
	المجموع	14920.977	425			

التمكن العلمي والمهني	بين المجموعات	54.400	3	18.133	0.387	غير دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	19771.225	422	46.851		
	المجموع	19825.624	425			
أساليب التعزيز والتحفيز	بين المجموعات	22.328	3	7.443	0.340	غير دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	9224.987	422	21.860		
	المجموع	9247.315	425			
التخطيط والتنفيذ للمحاضرة	بين المجموعات	14.314	3	4.771	0.323	غير دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	6230.101	422	14.763		
	المجموع	6244.415	425			
تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم	بين المجموعات	11.210	3	3.737	0.484	غير دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	3260.076	422	7.725		
	المجموع	3271.286	425			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	371.055	3	123.685	0.298	غير دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	174958.055	422	414.593		
	المجموع	175329.11	425			

لقد اتضح من نتائج الجدول رقم (16) أن قيمة ف المحسوبة لاستجابات الطلبة على الاستبانة ككل تساوي (0.289) ومستوى الدلالة أكبر من مستوى الدلالة 0.05، لذلك نقبل الفرض الصفري أي أنه لا يوجد اختلاف بين متوسط استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة تبعاً لمتغير تخصص الطالب (الدراسات الإسلامية ، اللغة العربية ، الرياضيات ، العلوم والتكنولوجيا) .ويرجع الباحثان ذلك إلى أن جميع مساقات التربية تدرس لجميع تخصصات التربية بشكل عام دون تخصيص أي تخصص بعينه .

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة ، يقترح الباحثان التوصيات التالية :

- الاهتمام بإعداد عضو هيئة التدريس في كليات التربية إعداداً متكاملا ، بما يتفق مع معايير الجودة ويحقق فاعلية العملية التدريسية.
- إعداد الدورات التدريبية اللازمة التي تزود أعضاء هيئة التدريس بالكفاءات المهنية أثناء قيامهم بعملية التدريس ، وتزويدهم بالمهارات التي تمكنهم من

اختيار طرق التدريس المناسبة ، وبالتالي يتوافقون مهنياً ، ويصبحون أكثر فعالية مع طلابهم .

-إنشاء مركزٍ لأعضاء هيئة التدريس لزيادة فاعلية العلاقات الاجتماعية بين أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية ، وتقوية روابط التعاون والاتصال ، وذلك بإقامة لقاءات دورية ومنوعة . وتنظم من خلاله آلية تطوير القدرات العلمية والكفاءات المهنية .

-المشاركة مع الجامعات العربية والأجنبية في تطوير الكفاءات المهنية لدى عضو الهيئة التدريسية وتبادل المنفعة .

-ضرورة التقويم المستمر لأداء أعضاء الهيئة التدريسية ومتابعة أنشطة نموهم المهني.

- ضرورة تبصرة الأستاذ الجامعي بالكفاءات المهنية التي يفضلها الطلبة حتى يتمكن من إجادة تلك الكفاءات المهنية.

مقترحات الدراسة : عمل دراسات في الموضوعات التالية :

- تقويم الكفاءات المهنية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات الأدبية من وجهة نظر الطلبة

- معوقات ومشكلات تحقيق الكفاءات المهنية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية .

- برامج مقترحة لتفعيل الكفاءات المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية وفق معايير الجودة .

التعليم في الوطن العربي أمام التحديات التكنولوجية

إن أهمية التعليم مسألة لم تعد اليوم محل جدل في أي منطقة من العالم، فالتجارب الدولية المعاصرة أثبتت بما لا يدع مجالا للشك إن بداية التقدم الحقيقية؛ بل والوحيدة هي التعليم ، وأن كل الدول التي تقدمت – بما فيها النمور الآسيوية – تقدمت من بوابة التعليم، بل إن الدول المتقدمة نفسها تضع التعليم في أولوية برامجها وسياستها.

ومما لا شك فيه – أيضاً – أن جوهر الصراع العالمي هو سباق في تطوير التعليم، وأن حقيقة التنافس الذي يجرى في العالم هو تنافس تعليمي.

إن ثورة المعلومات، والتكنولوجيا في العالم ، تفرض علينا أن نتحرك بسرعة وفاعلية ، لنلحق بركب هذه الثورة، لأن من يفقد في هذا السباق العلمي والمعلوماتي مكانته، لن يفقد فحسب صدارته، ولكنه يفقد قبل ذلك إرادته ، وهذا احتمال لا نطيقه ولا يصح أن نتعرض له.

تناولنا في هذا البحث في الفصل الأول مفهوم التكنولوجيا ومقدمة تاريخية بسيطة عنها ثم تحدثنا في الفصل الثاني عن واقع التعليم العربي بشقية (الأساسي والثانوي، الجامعي والعالي) وربطنا ذلك بالطالب العربي باعتباره أهم ركيزة من ركائز التعليم والهدف الأساسي من العملية التربوية التعليمية ومن خلال ذلك ظهرت لنا التحديات التكنولوجية للتعليم في الوطن العربي وهنا برزت لنا –جليا– التحديات التكنولوجية التي يواجهها الطالب العربي في القرن الواحد والعشرين الذي أهم سماته هي التكنولوجيا والمعلومات ثم تحدثنا عن واقع التعليم العالي في اليمن مقدمين احد الحلول لتطويره ثم تكلمنا عن مدرسة المستقبل وعن التعليم الالكتروني كنموذج تكنولوجي ثم حاولنا معرفة ماذا يجب علينا نحن العرب من خطوات اسعافية للنهوض ومحاولة اللحاق بركب العالم المتقدم، ركب التكنولوجيا والمعرفة حتى نستطيع كتابة عالمنا العربي في التاريخ المعاصر وحتى نستعيد موقعنا الطبيعي في هذا الوقت الحساس الذي نمر فيه بعدة هزائم أبرزها الهزيمة التكنولوجية العلمية ولابد أن نُتعلم لنكونْ فالتاريخ لا يرحم وصدق الله عز وجل حيث يقول ﴿إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ﴾ [سورة الرعد: 11] .

يتسم العصر الحالي بالتفجر المعرفي والتكنولوجي وانتشار نظم الاتصالات والاستعمال المتزايد للحاسوب والتوسع في استخدام شبكة الانترنت، الأمر الذي جعل العالم قرية كونية الكترونية. وقد بدأت الدول تشعر بالأهمية المتزايدة للتربية المعلوماتية ولمحو أمية الحاسوب من خلال توفير بيئة تعليمية وتدريبية تفاعلية تجذب اهتمام الأفراد في عصر يتميز بالتطور المتسارع والتغير المستمر. ويعتبر توظيف تقنية المعلومات والانترنت في التدريب والتعليم من أهم مؤشرات تحول المجتمع إلى مجتمع معلوماتي، لأن ذلك سيسهم في زيادة كفاءة وفعالية نظم التعليم، وفي نشر الوعي المعلوماتي، وبالتالي سيسهم في بناء الكوادر المعلوماتية التي تنشدها المجتمعات في العصر الحالي.

وتعد مواكبة التطورات المتلاحقة في تقنيات المعلومات والتعامل معها بكفاءة ومرونة من أهم التحديات التي تواجه الطالب العربي .

وليس بجديد القول إن كل تغيير مجتمعي ، لا بد وأن يصاحبه تغيير تربوي تعليمي ، إلا أن الأمر، نتيجة للنقلة النوعية الحادة الناجمة عن تكنولوجيا المعلومات ، لا يمكن وصفه بأقل من كونه ثورة شاملة في علاقة التربية بالمجتمع. إن هناك من يرى- ونحن معه – أن النقلة المجتمعية التي ستحدثها تكنولوجيا المعلومات ، ما هي في جوهرها إلا نقلة تربوية تعليمية في المقام الأول، فعندما تتوارى أهمية الموارد الطبيعية والمادية وتبرز المعرفة كأهم مصادر القوة الاجتماعية تصبح عملية تنمية الموارد البشرية-التي تنتج هذه المعرفة وتوظيفها-هي العامل الحاسم في تحديد قدر المجتمعات، وهكذا تداخلت التنمية والتربية إلى حد يصل إلى شبه الترادف ، وأصبح الاستثمار في مجال التربية هو أكثر الاستثمارات عائدا، بعد أن تبوأت« صناعة البشر » قمة الهرم بصفتها أهم صناعات عصر المعلومات على الإطلاق. لقد أدرك الجميع أن مصير الأمم هو رهن بإبداع بشرها، ومدى« تحديه واستجابته » لمشاكل التغير ومطالبه .إن وعينا بدروس الماضي ، والدور الخطير الذي ستلعبه التربية في عصر المعلومات يزيد من قناعتنا بان التربية هي المشكلة وهي الحل ، فإن عجزت أن تصنع بشرا قادرا على مواجهة التحديات المتوقعة ، فآل كل جهود التنمية إلى الفشل المحتوم مهما توافرت الموارد الطبيعية والمادية.(1)ص361-362

التكنولوجيا تاريخيا :

من أكثر الألفاظ استخداما في يومنا هذا – حتى من قبل المواطن العادي- لفظ 'التكنولوجيا'. ويبدو أنه بقدر ما يزداد الغموض واللبس اللذين تكتنفانه. فقد اكتسب لفظ 'التكنـولوجيا' الكثير من المطـاطية وأصبح يعني أشياء مختلفـة – بل في أحيـان كثيرة، متناقضة–حسب مستخدم اللفظ المذكور. كما اكتسبت كلمة 'تكنولوجيا' قوة ميتا فيزيقية وسحرية متزايدة.

وتشتق كلمة Technology من اللغة اللاتينية، حيث تتكون من مقطعين techno و تعنى الفن أو الحرفة أو تقني و logia و تعني الدراسة أو العلم.

فمصطلح التقنية يعنى التطبيقات العلمية للعلم و المعرفة في جميع المجالات.(3)

وتعرف إجرائيا بأنها استخدام الآلات والأدوات والمعدات الكبيرة والصغيرة من قبل الفرد أو الجماعة أو المجتمع في ميدان العمل وذلك بتحويل الأفكار والمفاهيم النظرية إلى ميدان تطبيقي لغرض زيادة الإنتاج والإنتاجية والجودة معتمدة على البحث العلمي وميادينه النظرية والتطبيقية بقصد رفاهية المجتمع وتطوره.(4)ص6

و مهما يكن تعريف التكنولوجيا الذي سنأخذ به، فإنه من الواضح أن الآثار التي تخلقها التكنولوجيا تصل في يومنا هذا إلى شتى مجالات الحياة، بما في ذلك قيمنا وحياتنا الخاصة الحميمة، سواء أتت هذه الآثار بشكل مباشر أو غير مباشر.

وفي حين يرى البعض في التكنولوجيا الحديثة تتويجاً باهراً لنجاح العقل البشري في السيطرة على الطبيعة وتطويعها لمصلحة الإنسان والبشرية، نجد أن البعض الآخر يرى في نفس التكنولوجيا شبحاً مخيفاً يهددُ البيئةَ بالتلوثِ والخراب، والإنسانية بالدمار(الحرب الذرية، الكيماوية....الخ)، والحياة الخاصة بالاختفاء.

وتاريخ التكنولوجيا يبين أن التدرج في هذا المجال كان أكثر من أي مجال آخر، فسيطرة الإنسان على الطبيعة وتطوير التكنولوجيا المساعدة على ذلك تحققت بشكل تدريجي ومتعرج وهكذا يبدو أن 'الإنسانية صعدت سلم الحضارة درجة درجة'.

فقد كان الإنسان الأول واقعيا، وبراغماتيا. وفي معركته من أجل البقاء والارتقاء أخذ يستخدم الخامات المتاحة له لصنع الأدوات التي تزيده قوةً وإنتاجية،

فاستخدم الحجارة- وبالأخص الصوان- والعظام والخشب ليكون ما في جعبتهِ الأولى من التكنولوجيا.

وإكتشاف الإنسان للنار دون غيره من المخلوقات يبرهن على مقدرة الإنسان الفريدة في استغلال كل ما حوله، وهكذا تطور الإنسان ببطء في استخدام كل ما يحيط به فصنع أدوات الزراعة والسلاح ثم التعدين ثم العربات ذات الدواليب المعدنية وهلم جراً. وإن كانت التطورات التكنولوجية الأولى من نصيب الحضارات الأسيوية (بما فيها حضارة وادي النيل)، وإذا كان التفكير العلمي المنظم قد ابتدعه الإغريق ، فقد كان على العرب في المرحلة التالية أن يستفيدوا من انجازات الشرق العملية وانجازات الإغريق النظرية ليتوصلوا إلى"أول زواج" بين العلم والتكنولوجيا، إذا جاز التعبير، بحيث لم يعد الفصل جائزا بين التفكير النظري والتطبيقات العملية. فقد كان العلماء العرب العظام بين التأملات النظرية والتطبيقات المختبرية وقسموا عملهم بين هذين النشاطين.

لكن نتيجة للتفكك الداخلي والحروب الأهلية وهجمات التتار والمغول والأتراك والصليبيين كلها اتحدت في وقتٍ واحدٍ لانتزاع الشعلةِ الحضاريةِ من أيدي العرب إلى الأيدي الأوروبية وهنا أهّل القدر ظروفا موضوعية مواتية للنهضة الأوربية – وبالأخص في مجال العلم والتكنولوجيا- فمنذ الحروب الصليبية بدأ الاتجاه نحو تعظيم العقل عند الإنسان وقدرته على الإبداع ، فقد استطاعت الأزمات السياسية والدينية والنزوات وتفشي الأمراض أن تلحق أضرارا كبيرة بسكان أوروبا في نهاية القرن الرابع عشر والقرن الخامس عشر، لكن يبدو أنه كانت صدفة عجيبة، فان هبوط السكان في أوروبا، وانخفاض الأيدي العاملة المتاحة، ساهما في تسريع بروز عنصر الآلة.

ثم ظهرت الثورة الصناعية في منتصف القرن الثامن عشر ثم أتت ثورة العلم والتكنولوجيا منذ نهاية الحرب العالمية الثانية ليس لتربط التكنولوجيا بالعلم على أوثق ما يكون، وإنما لتحدث تغييرات جذرية في البيئة الطبيعية والاجتماعية، تغييرات لم يعرفها المجتمع البشري منذ نشأته والتي أدت إلى اهتزاز الأسس التي كانت تتشكل عليها ثروات الأمم ودور الفرد في المجتمع، كما بدأت تختل القوانين الطبيعية للبيئة،

ومن الواضح أننا نلمح هنا إلى التطورات في مجال الطاقة، وفي مجال الثورة الخضراء وإلى الثورة البيولوجية التي أدت إلى التلاعب بأنواع وسلالات الحبوب والحيوانات والبشر. كما نلمّح إلى ثورة المعلومات التي جسّدها اختراع الحاسب الالكتروني. ثم ظهور الشبكة العالمية المعلوماتية(الإنترنت).

واقع التعليم في الوطن العربي

في أعقاب الحرب العالمية الثانية وبعد هزيمة فرنسا، شعر الناس بخيبة أمل فادحة، وفي ظل هذا التشاؤم من حرب خاسرة طرح شارل ديجول سؤالاً ذا مغزى حين سأل عن أوضاع التعليم في فرنسا وعن حالة الجامعات وعن القضاء، فأُخبر أن التعليم والقضاء بخير، فعلّق قائلاً: إذن فرنسا بخير؛ ويُفهم من هذا أن حالة التعليم في دولة ما هي محك نجاح الدولة وتقدمها وصحوتها بعد كبوتها. وقد سُئل أحد الساسة أيضاً عن رأيه في مستقبل أمة فقال: ضعوا أمامي منهجها في الدراسة أنبئكم بمستقبلها.

إن أهمية التعليم مسألة لم تعد اليوم محل جدل في أي منطقة من العالم، فالتجارب الدولية المعاصرة أثبتت بما لا يدع مجالا للشك إن بداية التقدم الحقيقية؛ بل والوحيدة هي التعليم ، وأن كل الدول التي تقدمت – بما فيها النمور الآسيوية – تقدمت من بوابة التعليم، بل إن الدول المتقدمة نفسها تضع التعليم في أولوية براجها وسياستها.

ومما لا شك فيه – أيضاً – أن جوهر الصراع العالمي هو سباق في تطوير التعليم، وأن حقيقة التنافس الذي يجرى في العالم هو تنافس تعليمي. إن ثورة المعلومات، والتكنولوجيا في العالم ، تفرض علينا أن نتحرك بسرعة وفاعلية ، لنلحق بركب هذه الثورة، لأن من يفقد في هذا السباق العلمي والمعلوماتي مكانته، لن يفقد فحسب صدارته، ولكنه يفقد قبل ذلك إرادته ، وهذا احتمال لا نطيقه ولا يصح أن نتعرض له.

واليوم يعيش العالم ثورة في المعلومات لم يسبق لها مثيل، سهل اتساعها وانتشارها التقدم الهائل في وسائل الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، فتغير مفهوم الزمان والمكان، وأخذت العولمة والانفتاح وحرية تدفق المعلومات، والمواد والأفراد، ..

الخ تؤثر في مناحي الحياة المختلفة ,مما فرض على دول العالم وشعوبه تحدي التعامل مع هكذا معطيات والاستجابة لمتطلباتها، والاستفادة القصوى منها لتستطيع العيش الآمن في القرن الحادي والعشرين .ومع أهمية ذلك لجميع دول العالم وشعوبه إلا أن الدول العربية هي أحوج ما تكون للتعامل مع هذه المتغيرات، حيث الهوة بينها وبين أغلب دول العالم واسعة، وإن كانت المؤسسات الحياتية المختلفة مطالبة بالتميز ومواكبة التطور، فإن المؤسسة التربوية والتعليمية هي الأولى بمثل هذه المطالبة، فهي المسئولة عن إعداد جيل قادر على استيعاب تطورات العصر والتعامل معها، وقيادة التغيير نحو التقدم والنماء، وتمكين أمتنا العربية من أخذ دورها في عالم القرن الحادي والعشرين.

إن أهم مقاييس تقدم الأمم والشعوب، هو مدى تقدم التعليم في كل وطن أو بلد ، والحقيقة الواضحة وضوح الشمس، التي لا تخفى على أحد أن التعليم في معظم الوطن العربي يعاني إما في إمكاناته أو سياساته أو مناهجه، وربما في كل هذه العناصر مجتمعة.

ورغم هذا فصورة تعليمنا العربي المعاصر ليست بالسوء الذي يؤدي إلى الظلام ، فهناك طرق وأساليب يمكن إتباعها تمثل بصيص أمل للنهوض بالتعليم في أغلب أقطارنا العربية، وأولى هذه الطرق تتمثل في التعرف على عناصر التعليم لوضع أيدينا عليها وتحديدها للعمل على الارتقاء والنهوض بها، وبالتالي النهوض بالمنظومة التعليمية بأكملها.

فيمكن تلخيص عناصر العملية التعليمية في أي مكان كالتالي:

- المتعلم" التلميذ منذ دخول المدرسة حتى المرحلة الثانوية أو الطالب من الثانوي إلى آخر الجامعي.
- المعلم"الأستاذ الجامعي أو باقي معلمي التعليم العام والخاص".
- المناهج التعليمية.

العوامل المؤثرة في العملية التعليمية.

كل ركن من أركان العملية التعليمية الأربعة سابقة الذكر لابد من تشريحه وبيان أهميته، حتى يمكن بالتالي الوصول إلى ما يجب أن يكون فيما يخص كل عنصر منها،

وبالتالي الوصول للصورة المثلى للعملية التعليمية المستهدفة التي يجب أن يكون عليها نظام التعليم في بلادنا العربية والإسلامية.

- أولا: المتعلم: هو الركيزة الأساسية للعملية التعليمية، وهو العنصر الذي وجدت من أجله العملية التعليمية، فهو رأس المال البشري الذي إذا صلح، صلح المجتمع كله وصلاحه قائم على صلاح باقي عناصر العملية التعليمية الأخرى وهو مرتبط بها وبصلاحها.
- ثانيا : المعلم : خلاصة القول فيما يتعلق بهذا الركن في العملية التعليمية وهو الذي يمثل الركن الثاني و إذا تم الاهتمام به مادياً ونفسياً وفكرياً وعلمياً وقبل ذلك اختياره على أسس علمية صحيحة للمكان الذي سيعمل فيه، فإنه بذلك يمكن الوصول لمخرجات تعليمية سليمة، وأول وأهم هذه المخرجات المخرج البشري "المتعلم".
- ثالثا : المناهج التعليمية : الحل الوحيد لهذا الركن أو العنصر لكي يؤتي ثماره أن يوضع بصورة منهجية علمية مقننة قائمة على حاجة الأمة و احتياجات سوق العمل، مراعية لقدرات المتعلمين والفروق الفردية بينهم، متماشية مع التطورات العلمية التكنولوجية المتسارعة ومواكبة لها، خالية من الحشو الكمي الذي لا جدوى منه.
- رابعا : العوامل المؤثرة في العملية التعليمية : وهذا العنصر أو الركن يتمثل في الإمكانات المادية والبشرية يمكن من خلالها النهوض بالعملية التعليمية عامة، وبالمتعلم خاصة "رأس المال البشري" الذي تقوم عليه التنمية في أي مجتمع. ومن أمثلة تلك العوامل المؤثرة: المدارس والأبنية التعليمية الحديثة المجهزة بأرقى وأحدث وسائل التكنولوجيا الحديثة، مثل الكمبيوتر ومستلزماته، والانترنت، والكوادر البشرية المؤهلة والمدربة من مديرين وإداريين وغيرهم .

واقع التعليم الأساسي والثانوي:

فقد حذر البنك الدولي من أن مستوى التعليم في العالم العربي متخلف بالمقارنة بالمناطق الأخرى في العالم.. ويحتاج إلى إصلاحات عاجلة لمواجهة هذه المشكلة وهي مشكلة البطالة وغيرها من التحديات الاقتصادية.

وجاء في تقرير البنك الذي أطلق من العاصمة الأردنية عمان بعنوان (الطريق غير المسلوك.. إصلاح التعليم بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا)، انه على الرغم من تحقيق الكثير حيث يستفيد معظم الأطفال من التعليم الإلزامي وتقلص الفجوة بين الجنسين في التعليم إلا إن الدول العربية ما زالت متخلفة عن كثير من الدول الناشئة.

وقال التقرير للبنك انه رغم سهولة الوصول لمصادر التعليم حاليا مقارنة بالماضي إلا إن المنطقة لم تشهد نفس التغيير الايجابي فيما يتعلق بمكافحة الأمية ومعدل التسجيل في المدارس الثانوية الذي شهدته دول ناشئة في آسيا وأمريكا اللاتينية ,وأشار التقرير إلى وجود فجوات بين ما حققته الأنظمة التعليمية وبين ما تحتاجه المنطقة لتحقيق أهدافها الإنمائية الحالية والمستقبلية، وذكر بان احد أسباب ضعف العلاقة بين التعليم وضعف النمو الاقتصادي هو انخفاض مستوى التعليم بشكل كبير.إلا أن التقرير وهو سادس تقرير يصدره البنك الدولي عن التنمية في المنطقة، أشاد بحدوث تحسن في البلدان العربية من خلال انخراط اكبر للإناث في التعليم، وخصوصا في المرحلة الأساسية، وقال التقرير إن الدول العربية خصصت حوالي 5٪ من إجمالي الناتج المحلي، و20٪ من الإنفاق الحكومي على التعليم خلال الأربعين سنة الماضية ,كما أشاد بالدول العربية كالأردن والكويت ولبنان ومصر وتونس التي قال بأنها أبلت بلاءً حسناً بشكل خاص، في توفير التعليم للجنسين، وتحسين نوعية التعليم والكفاءة في تقديمه في المراحل الثلاث، بينما تأتي جيبوتي واليمن والعراق والمغرب في القاع من حيث سهولة الوصول إلى مصادر التعليم، والفاعلية والنوعية.

ويمكن أن نحصر أبرز مظاهر واقع التعليم في الدول العربية فيما يلي:

1) تدني نوعية التعليم العربي؛ إذ تشير معظم الدراسات الميدانية التي أجريت في مختلف البلاد العربية إلى تدني نوعية التعليم، وضعف الطالب والمدرس على السواء، والمقصود هنا بنوعية التعليم ضعف القدرات التي يبنيها التعليم في عقل و شخصية التلميذ، فالتعليم العربي اعتاد أن يعلم التلميذ القراءة والكتابة وبعض العمليات الحسابية وتدريسه ثقافة عامة متأثرة بالماضي أكثر من الحاضر؛ بل هي ثقافة تخاف الحاضر ومشكلاته وتعمل على التهرب منه، وتحسين نوعية التعليم

تتطلب الاهتمام ببناء القدرات والمهارات التي يحتاجها طالب اليوم، ومواطن الغد، ولعل من أهم القدرات المرتبطة بتحسين النوعية هي بناء قدرات التحليل، والتركيب، والاستنتاج، والتطبيق، وتدريب الطالب على توظيف المعلومات والمعارف التي يتلقاها في كل نظام عقلي ومنطقي متناسق مرتبط ببعضه بعضاً ويمزج العلوم المختلفة ببعضها بعضاً.(5)ص4

2) نمطية التعليم العربي؛ فالتعليم العربي يتبع نفس البرامج خاصة في التعليم الثانوي و الجامعي باعتبار أن التعليم الأساسي موحد و متشابه إلى حد كبير، و لكن المشكلة تكمن في التعليم الثانوي والجامعي، فالتعليم الثانوي خلال نصف القرن الماضي لا يخرج عن فرعي الآداب والعلوم، وبالنسبة للجامعات العربية فإن الأقسام العلمية تكاد تكون هي نفسها في كل جامعة أو كلية، فهي متكررة ومزدوجة، وهذه التقسيمات الأكاديمية تتناسب وحقيقة المجتمع العربي في الماضي، أما الآن فهناك ضرورة لتنويع شعب التعليم الثانوي وأقسام الجامعات بحيث تستجيب للتطور الاجتماعي، والاقتصادي، التكنولوجي الحاصل في المجتمع العربي، فالتقسيمات الأكاديمية قديمة و كانت تتناسب مع بساطة المجتمع العربي، أما الآن بشكل أو آخر فقد تطورت الحياة في المجتمع العربي و بنيته الاقتصادية، لذلك لابد أن تؤسس شعب وتقسيمات أكاديمية جديدة تستجيب لبنية المجتمع العربي الاقتصادية، ويمكن في ذات الوقت أن توفر أيدي عاملة للتخصصات وتقسيمات العمل الجديدة التي ظهرت في الحياة العربية المعاصرة، وما لم يبدأ العرب في تنويع و تحسين تعليمهم وبرامجه فسيظل هذا التعليم يعيد إنتاج نفس العقول و المهارات التي هي في الواقع بعيدة عن العالم المعاصر و حركته الاقتصادية، والاجتماعية.(5) ص5

3) ضعف مستوى عدد كبير من المعلمين، إذ أن أصحاب النسب الضعيفة من حملة الثانوية العامة، هم الذين يوجهون نحو كليات التربية وكليات إعداد المعلمين، وهؤلاء من نتاج النظام التعليمي السائد القائم على التلقين للاستظهار بدلاً من التعليم للتفكير والإبداع، وهم يمارسون بعد التخرج تطبيق هذا النظام، حين يلتحقون بمؤسسات التعليم المختلفة. (9)

4) عدم توفر البيئة المدرسية في العديد من الدول العربية على المتطلبات الأساس لإنجاح العملية التربوية، سواءً تعلق ذلك بالمباني أو التجهيزات الفصلية والمعملية، أو بفرص التعبير الحرّ عن الآراء، يضاف إلى ذلك المركزية الشديدة في الإدارة، مما يؤثر تأثيراً سلبياً على العملية التعليمية، ويحدّ من حرية المبادرة والتصرف والتفكير في استنباط الحلول للمشكلات القائمة على مستوى الإدارات التعليمية، وعلى مستوى أسرة التعليم في المدارس وهيئات التدريس وفي المعاهد والكليات أيضاً.

5) تفشّي الأمية بشكل كبير في العديد من الدول العربية وعدم قدرة تلك الدول على محوها بشكل فعّال وشامل، على الرغم من الجهود المبذولة والأموال التي أنفقت في هذا المجال.

واقع التعليم العالي :

إن الجامعات في الوطن العربي تمثل مصنع قيادات الأمة سياسيا واقتصاديا واجتماعيا وثقافيا،حيث تساهم في قيادة الثورة العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية بشكل سليم، إضافة إلى أنها تحافظ على هوية الأمة وثقافتها في ظل العولمة وكذلك تواكب مستجدات العصر الواقعية في النهوض والتقدم(10)ص3

في ظل العولمة ومجتمع المعرفة الحديثة والحاجات المتغيرة للسوق والأوضاع الاقتصادية التي نعيشها جميعاً، وتحقيقاً لرؤية عالمية تقوم على الإبداع في الوسائل والغايات لم يعد الهدف من التعليم في المرحلة الجامعية يقتصر على التدريس فقط، فالتغيير المتسارع على جميع الصعد والنوبات المتوالية من المبتكرات العلمية والتكنولوجية والأفكار الاجتماعية تتطلب نظم تعلم وأولويات مختلفة تركز على سياسات وأهداف التعليم المطلوب الآن بصورة متزايدة وبالذات مهارات التواصل (القراءة، الكتابة، التحدث، الإصغاء) والمهارات الاجتماعية التي تكسب المتعلم المسؤولية والمواقف الإيجابية، لذلك يوكل اليوم للجامعات والمعاهد مهمة إعداد الأجيال والنشء للتعامل مع التداخل القيمي والثقافي الذي يميز هذا العصر من خلال تنمية مهارات التفكير النقدي والابتكاري والقدرة على اتخاذ القرار الصائب

وحل المشكلات ومهارات البحث المعرفي أي كيفية الحصول على المعرفة وكيفية معالجتها إضافة للعمل الجماعي والتعامل مع المهام وإنجازها.

ولتحقيق هذه المتطلبات نحتاج إلى هيئات تدريس تمتلك فهما لأصول التعليم والتعلم وأساليب التقييم المناسبة، فعملية الحصول على شهادة الدكتوراه في غالبية المؤسسات التعليمية تعد تدريباً على البحث وليس تدريباً على التدريس، إضافة إلى تغيير قناعة المدرس الجامعي الذي مازال يؤمن بتقديم المعرفة الجاهزة في استحواذ على معظم الدور الإداري والأكاديمي وبصورة تقليدية في مقابل دور سلبي للطلبة والمتعلمين،إن التعليم يجب أن يستثير رغبةً للتعلم وأن لا يهدف إلى تكديس المعلومات في أدمغة وأذهان الطلبة وإنما تطوير القدرة على مواصلة التعلم والإقبال عليه فالإسراف في التعليم يقتل الرغبة في التعلم، لقد غدا التعليم المستمر ضرورياً بصورة حاسمة للتنمية الاقتصادية إذ يعتمد الاقتصاد التنافسي المعولم والقائم على المعرفة على التطور والتغير نحو الأفضل ولذلك لا يتوقف التعليم والتدريب عند درجة أو حد معين.

إضافة للطالب والمدرس يعتبر المنهاج الدراسي مرتكزا ثالثا للعملية التعليمية وتأتي أهمية المنهاج من انه الأداة التي يمكن من خلالها تحقيق الأهداف المأمولة، إلا أن عملية تخطيط المناهج الجامعية تكاد تكون في أبسط صورها حيث تركز على الجانب المعرفي دون الالتفات إلى تضمين المنهاج ما يحقق المتطلبات التي سبق الحديث عنها.

والتعليم الجامعي كغيره من المجالات الأخرى يتأثر بالتكنولوجيا الحديثة المتمثلة بشكل رئيسي في الحاسوب، وبالإمكان أن يوظف هذا التأثير توظيفاً إيجابياً، بل يمكن أن تكون التكنولوجيا بمختلف أشكالها أحد الحلول الفريدة لمعضلات التعليم في المرحلة الجامعية وذلك من خلال استخدام الحاسوب والتجهيزات الحديثة وتقنيات التعليم كأدوات تكنولوجية معرفية لا يقتصر دورها على عرض المعلومة بل يمتد إلى تنمية مهارات عقلية عليا لدى الطالب الجامعي كالتنبؤ والتفسير والتحليل وغيرها، حيث إن الاستخدام الحالي للتكنولوجيا في معظم حالاته هو مجرد انصياع

للنداءات المتكررة لإدخال تكنولوجيا الحاسوب في العملية التعليمية دون التفكير في الكيفية التي توظف فيها توظيفاً سليماً .

إن إعداد جيل مثقف واع مؤمن بدوره وبقضايا أمته هو السبيل للنجاح والبقاء والقدرة على التنافس في هذا العالم المتغير، فالانفتاح على الحضارات الأخرى والتعامل معها أصبح أمراً لا مهرب منه، ولا جدوى من الانغلاق الفكري والثقافي، الشيء الذي يتطلب أن تشرع الجامعات ومعاهد التعليم العالي في تحديد آليات التعامل مع التحديات من خلال رؤية جديدة تنسجم والدور المرتجى منها .

التحديات التي تواجه التعليم الجامعي في الوطن العربي

1) تحدي العولمة والمنافسة العالمية، حيث أدت العولمة إلى تغيير مسار حركة التعليم الجامعي نتيجة للشروط الجديدة التي فرضتها على كل الدول ومنها أهمية إبراز منتج يستطيع المنافسة في السوق العالمي.
2) تحدي النهوض بالتعليم لتحقيق حاجات ومتطلبات المجتمع.
3) تحدي الثورة المعلوماتية وبما قدمته من منجزات علمية وتكنولوجية كان لها أثر كبير في تزايد الفجوة بين دول الشمال والجنوب.
4) سيطرة الثقافة الغربية، ويتطلب هذا التحدي ضرورة الحفاظ على الهوية الثقافية، وتطوير محتوى مقررات الثقافة الوطنية لمواجهة الغزو الثقافي والفكري.
5) يواجه التعليم العالي تحديا يتعلق بتمويله حيث أن الاعتمادات المالية الحكومية المتاحة تتجه نحو النقص وذلك بالمقارنة بحجم الطلب علية، ويعزى ذلك إلى النمو السكاني السريع حيث تتزايد أعداد الطلاب في سن التعليم العام، ومن ثم يرتفع عدد الراغبين في الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، هذا فضلا عن ارتفاع تكلفة الطالب في المرحلة الجامعية مقارنة بتكلفة أي مرحلة أخرى.

وهنا نورد هذه الإحصاءات:

1- أعداد الطلاب و معدل الالتحاق من فئة العمر الجامعي

العام	أعداد الطلاب(مليون)	معدل الملتحقين من فئة العمر الجامعي
1975	1.0	–
1996	3.1	9%
1998	3.6	15%
2008	7.164	20%

2- كلفة التعليم العالي في الأقطار العربية

العام	التكلفة(مليون $)
1970	307
1980	1204
2000	7000
2008	10000

3- معدل الإنفاق علي طالب التعليم العالي:

الدولة	معدل الإنفاق للطالب($)
الدول العربية الفقيرة	550
الدول العربية الغنية	7000- 15000
الدول المتقدمة	16000- 45000

4- أعداد الجامعات العربية:

العام	أعداد الجامعات
1950	10
1979-1970	33
1990-1980	51
2008	395
2008	6000(أمريكا)*
2008	8000(الهند)*

التعليم العالي في اليمن التحديات والحلول:-

فقد قام الباحث / خالد محسن ثابت الجرادي في رسالته المعنونة بـ" رؤية مستقبلية لإنشاء جامعة مفتوحة في الجمهورية اليمنية" والتي نال بها درجة الدكتوراه عام 2005م بدراسة مشكلة التعليم العالي في اليمن فيقول(14)

شهد العالم خلال العقود الماضية تغيرات سريعة، ومتلاحقة في مختلف ميادين الحياة، وخصوصاً ميادين العلوم التطبيقية، وتكنولوجيا المعلومات، والاتصالات، كما شهد أيضا نمواً كبيراً في التعليم، والتدريب، وزيادة هائلة ومستمرة في أعداد السكان؛ وانطلاقاً من هذا الواقع فقد أصبح من الضروري مواكبة السياسة التعليمية لمتطلبات روح العصر الذي نعيش فيه، ومواجهة تحديات المستقبل الذي سيشهد المزيد من الانفجار السكاني والمعرفي.

كما تواجه الجامعات النظامية في أوائل القرن الحادي والعشرين تحديات مختلفة والتي تفرض عليها أن تغير من طبيعتها، وأسلوب عملها التقليدي، بما يتناسب مع احتياجات سوق العمل من ناحية، وتلبية احتياجات أفراد المجتمع من ناحية أخرى، ولعل من أهم هذه التحديات وأبرزها الثورة التكنولوجية والمعلوماتية، وطوفان الطلاب، وأزمة الثقة في المؤسسة التعليمية النظامية.

مما دعا العديد من التربويين لاستحداث صيغ جديدة لمواكبة هذه التحديات، وتعد الجامعة المفتوحة أحد الصيغ التربوية المهمة التي تحظى باهتمام عالمي من قبل المعنيين، والمهتمين بالعملية التعليمية، فمن خلالها يمكن مواجهة الأعداد الهائلة من الطلبة الذين لا تسمح ظروفهم بالانتظام في الدراسة الجامعية النظامية لسبب أو لآخر، ولديهم الراغبة في مواصلة التعليم الجامعي، وهي مفتوحة من حيث شروط القبول والتسجيل، وهي مفتوحة أيضاً من حيث إعطاء الدارس حرية اختيار التخصص الذي يريده، كما أنها تعطيه الحرية في اختيار عدد الساعات الدراسية التي باستطاعته أخذها في كل فصل دراسي، وكذلك تعطيه الحرية في اختيار الزمن والمكان المناسب للدراسة.

والجمهورية اليمنية لا تختلف كثيراً عن غيرها من دول العالم النامية التي تعاني من مشكلات وتحديات اقتصادية، واجتماعية، وسياسية، وثقافية، وتعليمية

أيضاً تجعلها غير قادرة على تحقيق احتياجات المجتمع، وفق متطلبات العصر، فهي تبحث عن حلول تتلاءم مع متطلبات العصر، مع إتاحة الفرصة للجماهير اليمنية المتطلعة لممارسة حقها في التعليم دون حدود أو قيود.

ابرز مظاهر الأزمة :

أن نظام التعليم الجامعي في الجمهورية اليمنية يعاني من كثير من المشكلات والتحديات التي جعلته غير قادر على تلبية احتياجات المجتمع ومن هذه المشكلات والتحديات ما يلي:

- التزايد السكاني السريع.
- التراجع في النمو الاقتصادي.
- الثورة العلمية والتكنولوجية.
- مجتمع ما بعد الصناعة.
- العولمة الاقتصادية والثقافية.
- الطلب الاجتماعي على التعليم.
- التوزيع الجغرافي للسكان ولمؤسسات التعليم.
- الهجرة من الريف إلى المدن.

الإناث وتلبية طموحاتهن في التعليم.

كذلك فإن نظام التعليم الجامعي التقليدي في الجمهورية اليمنية لم يشهد تحديثاً أو تطويراً في خدماته، وأنماطه التعليمية، بل ظلّ محصوراً بإطار تقليدي، مما جعلها غير قادرة على مواكبة عصر المعرفة والمعلومات، كما أن الجامعات النظامية لم تعد قادرة على تلبية الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم الجامعي، الأمر الذي يتطلب دراسة متعمّقة لإحداث نقلة نوعية في الخدمة التعليمية الجامعية، بإدخال أنماط تعليمية معاصرة تعتمد على التكنولوجيا إلى حد كبير.

وفي الفصل السابع والأخير من الرسالة المذكورة آنفا فجاء بعنوان: "الدراسات المستقبلية وسيناريوهات الجامعة المفتوحة في الجمهورية اليمنية" كأحد

الحلول، حيث قدمت فيه الدراسة ثلاثة سيناريوهات لإنشاء الجامعة المفتوحة في الجمهورية اليمنية، من خلال واقع التعليم الجامعي في الجمهورية اليمنية، والاتجاهات العالمية المعاصرة، ونتائج الدراسة الميدانية، مع مراعاة طبيعة وإمكانيات المجتمع اليمني، بالإضافة إلى تناول الدراسات المستقبلية من حيث المفهوم، والأنماط، والأساليب، وأهميتها في التربية، وذلك للإجابة على الهدف الرابع من أهداف الدراسة الذي ينص على" تقديم رؤية مستقبلية لإنشاء جامعة مفتوحة في الجمهورية اليمنية، على صورة سيناريوهات".

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية:

توصلت الدراسة الميدانية إلى عدة نتائج من أهمها ما يلي:

1. جميع مجالات استطلاع الرأي حصلت على موافقة عالية جداً من قبل أعضاء عينة الدراسة(الخبراء من الأساتذة والأساتذة المشاركين بجامعتي صنعاء وعدن، والمستفيدين من الجامعة المفتوحة الحاصلين على مؤهلات ابتدائية، وإعدادية، وثانوية، وجامعية).
2. وجد فروق ذات دلالة إحصائية – في جميع مجالات الدراسة – بين استجابات أعضاء هيئة التدريس (الخبراء) من الأساتذة والأساتذة المشاركين بجامعتي صنعاء وعدن عند مستوى دلالة أقل من (0.01).
3. توصلت الدراسة إلى أن الكليات المرغوب فتحها في الوقت الراهن بناءً على رأي الخبراء من الأساتذة والأساتذة المشاركين بجامعتي صنعاء وعدن، والمستفيدين من الجامعة المفتوحة الحاصلين على مؤهلات ثانوية، وجامعية هي كالتالي :
   - كلية الحاسبات.
   - كلية العلوم والتكنولوجيا.
   - كلية اللغات.
   - كلية التجارة والاقتصاد.

4. توصلت الدراسة إلى أن غالبية أفراد عينة الدراسة (الخبراء من الأساتذة والأساتذة المشاركين بجامعتي صنعاء وعدن) قد اقترحوا أن يكون عدد الساعات المعتمدة في الجامعة المفتوحة في الجمهورية اليمنية حوالي 140ساعة. واقترحوا توزيعها على النحو التالي:
   - 16ساعة متطلبات جامعة.
   - 26ساعة متطلبات كلية إجباري.
   - 22ساعة متطلبات كلية اختياري.
   - 72ساعة متطلبات تخصص.
5. توصلت الدراسة إلى بناء ثلاث سيناريوهات بديلة للجامعة المفتوحة في الجمهورية اليمنية، انطلاقاً من واقع التعليم الجامعي التقليدي، ومن الاتجاهات العالمية المعاصرة، بالإضافة إلى نتائج الدراسة الميدانية وهي كالتالي:
   - - السيناريو الأولي (سيناريو التردي)
   - - السيناريو الوسطي (سيناريو التحسن).
   - - السيناريو الابتكاري(السيناريو المستهدف).

التحديات التكنولوجية أمام التعليم العربي وكيفية حلها

أن التحدي الحقيقي الذي يواجهنا وهو الدخول ببلادنا إلى حضارة التكنولوجيا المتقدمة التي أصبحت العامل الحاسم في تقدم الشعوب، ولا شك أن نقطة البدء هي إعداد الكوادر القادرة على إنجاز هذا التحول الكبير، الذي يتطلب خلق بنية تعليمية يبنى الطالب من خلالها خبراته التعليمية عن طريق تعليمه كيفية استخدام جميع مصادر المعرفة، وجميع وسائل التكنولوجيا المساعدة؛ لذا يجب تجهيز المدارس والجامعات بالوسائط المتعددة، ومعامل العلوم المتطورة وقاعة استقبال بث القنوات التعليمية ومن ثم تدريب أعضاء هيئة التدريس في مراكز التدريب المحلية بالمديريات والمحافظات ومراكز التدريب التخصصي المركزية ، ومعامل العلوم المتطورة والتعليم عن بعد فيما غدا يعرف باسم "مدرسة بلا أسوار" Wall-less School أو "مدرسة المستقبل" Future School أو المدرسة الذكية Smart School أو التعليم الالكتروني .

مفهوم مدرسة المستقبل أو المدرسة الذكية :

مدرسة المستقبل أو المدرسة الذكية هي "عبارة عن مدارس مزودة بفصول إلكترونية بها أجهزة حواسيب وبرمجيات تمكن الطلاب من التواصل إلكترونياً مع المعلمين والمواد المقررة، كما يمكن نظام المدارس الذكية من الإدارة الإلكترونية لأنشطة المدرسة المختلفة ابتداءً من أنظمة الحضور والانصراف وانتهاءً بوضع الامتحانات وتصحيحها.كما تمكن المدارس الذكية من التواصل مع المدارس الأخرى التي تعمل بنفس النظام الأجهزة التعليمية المتصلة بالمدرسة وكذلك التواصل مع أولياء أمور الطلاب"

التعليم الالكتروني في الوطن العربي(كنموذج تكنولوجي) :

أولا :الإطار العام للتعليم الإلكتروني:

1. نشأة و تطور التعليم الإلكتروني : تعود نشأة التعليم الإلكتروني إلى سنة 1996، منذ أن أطلق الرئيس الأمريكي السابق "بيل كليتون" مبادرته المعروفة باسم تحديات المعرفة التكنولوجية التي دعا من خلالها إلى ربط كافة المدارس الأمريكية العامة

وصفوفها بشبكة الانترنيت بحلول عام 2000، و كنتيجة أولية لهذه المبادرة قام اتحاد المدارس الفدرالية العامة سنة 1996 بإدخال مشروع الانترنيت الأكاديمي و هو عبارة عن أول مدرسة تقوم بتدريس مقررات عبر الخط في ولاية واشنطن. و ظهرت كذلك بعض النداءات تناشد بإنشاء جامعة إلكترونية في إنجلترا، و التي تمت بالفعل و يتوقع منها أن تقدم مقررات عبر الخط في التعليم المستمر و التنمية المهنية، و امتد تطبيق التعليم الإلكتروني ليشمل دول أخرى، و على سبيل المثال و نتيجة لزيادة الطلب المتزايد على تعلم اللغات الأجنبية من قبل الطلاب التايوانيين و لزيادة مهارتهم اللغوية و الثقافية قامت كلية اللغات بطرح براجها اللغوية عبر شبكة الإنترنت، و قد وجد أن هذا النمط أسلوب و بديل جيد لتعلم اللغات عما هو سائد في الفصول التقليدية، و كذا يسد النقص القائم في هذه الأخيرة.

2. مفهوم التعليم الإلكتروني : التعليم الإلكتروني هو ذلك النظام الذي يقوم فيه الكمبيوتر بكامل العملية التعليمية حيث يتعلم الطالب من الكمبيوتر بدون الحاجة إلى المعلم، و فيها يقوم الكمبيوتر بما يشبه المدرس الخصـــوصي من حيث الشـرح و التجريب و التقويم.

3. أهمية التعليم الإلكتروني : يمكن للتعليم الإلكتروني أن يفيد الطلاب غير القادرين و ذوي الاحتياجات الخاصة و كذلك الطلاب غير القادرين على السفر يوميا إلى المدرسة بسبب ارتفاع كلفة المواصلات.

- يساعد التعليم الإلكتروني على التعلم الذاتي و الذي يسهل فيه المعلم للمتعلم الدخول لمجتمع المعلومات.
- يكون التعليم الإلكتروني ذا فعالية لسكان المجتمعات النائية باستخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في مجال التعليم.

يرى كثير من علماء التربية المتحمسون لهذا النوع من التعليم أن تكلفته المادية أقل بكثير من تكلفة التعليم التقليدي.

متطلبات التعليم الإلكتروني:

لكي ينجح التعليم الإلكتروني و يحقق أقصى استفادة من أهميته، فإنه يحتاج لمتطلبات و شروط ضرورية منها.

- خطط واضحة تبين كيفية دمج التعليم الإلكتروني، و مراحله و ميزانياته.
- متطلبات تقنية: بنية تكنولوجية، و سعة نطاق عالية، و برامج إدارة التعليم.
- متطلبات تنظيمية و إدارية عصرية.
- متطلبات بشرية من كادر مؤهل يشمل خبراء بالتقنية و خبراء بالتربية، كما يتطلب تدريب خاص للمحاضرين و للطلبة المشمولين بالنظام.

حاجة الدول العربية إلى التعليم الإلكتروني :

إن الدول العربية في حاجة للتعليم الإلكتروني بالنظر لما يحمله هذا النوع من التعليم من مزايا، و تظهر ملامح هذه الحاجة في:

1. مواجهة الضغط المتزايد للطلاب على الجامعات العربية على عدة مستويات حققت الدول العربية قفزة.
2. تعزيز دور التعليم العالي العربي في تنمية صناعات المعرفة من خلال التعليم الإلكتروني.

واقع التعليم الإلكتروني في الدول العربية :

للتعرف على واقع التعليم الإلكتروني في الدول العربية من الضروري التطرق إلى النقاط التالية:

1- معوقات التعليم الإلكتروني في الدول العربية:

هناك العديد من المعوقات التي تقف حجرة عثرة في وجه التعليم الإلكتروني في الدول العربية ومنها:

- التساؤل التالي هل يجدر للمرء استثمار وقته وماله في التعليم الإلكتروني في الوطن العربي؟ هناك الكثيرون ممن يعارضون ذلك، كما يوجد بعض المعلمين و العاملين بالمجال الأكاديمي والذين يساورهم الشك بشأن القيمة التي يساهم فيها التعليم الإلكتروني في مجال التعليم. فضلا عن ذلك، إن أسهم و تكاليف هذا الابتكار عالية، وحدوث الجدل المتوقع حول حقوق الملكية الفكرية ومسائل الخصوصية والأمان على الشبكة العالمية:

- من أهم المعوقات التي تقابل مستقبل التعليم الإلكتروني في الوطن العربي هي عدم علم أغلب الطلاب بمفهوم التعليم الإلكتروني فكيف يكون للتعليم الإلكتروني مستقبل في الوطن العربي و طلائع المستقبل لم يكن لديهم فكرة عن هذا التعليم.
- تشير البيانات للعام 2007 إلى أن دول المنطقة العربية تستحوذ على 38,2 مليون مستخدم للإنترنت بما نسبته 2,6٪ من الإجمالي العالمي الذي بلغ 1467 مليون مستخدم بنهاية عام 2007، و هي نسبة محتشمة جدا.

2- تجارب بعض الدول العربية في مجال التعليم الإلكتروني:

مصر: تم توقيع بروتوكول مع وزارة التربية بغرض محو أمية استخدام الحاسوب والإنترنت لخريجي الإعدادية، إضافة إلى ذلك تم ربط 12 مدرسة بخدمة الإنترنت المجانية كما تم إنشاء نموذج جديد (غير هادف للربح) للتعليم الإلكتروني .و تمت الموافقة على إنشاء الجامعة المصرية للتعليم الإلكتروني على أن تبدأ الدراسة اعتبارا من العام الجامعي 2007/ 2008، كما قدم صندوق تطوير التعليم موافقته على إنشاء عدد من المدارس التكنولوجية، إضافة إلى ذلك تم افتتاح شبكة معلومات الجامعـــات المصرية بعد تطويرها وإدخال أحدث التقنيات التكنولوجية.

الأردن: تم إطلاق مبادرة التعليم الإلكتروني في العام 2002 كجزء من مشروع تطوير التعليم نحو الإقتصاد المعرفي التي تهدف إلى توفير التعليم الإلكتروني على مستوى المدارس و مستوى الجامعات و بمسارين متوازيين، و قد حقق الأردن إنجازات مهمـة على هذا الصعيد بالتعاون مع شركة "سيسكو" و عدد من الجهات الحكومية و الهيئـات الدولية و منظمات المجتمع المدني، فقد ربطت أكثر من 1200 مدرسة من أصل 3200 مدرسة حكومية بشبكة المدارس الوطنية وأنشأت مخابر الحواسيب في أكثر من 2500 مدرسة منذ إنطلاق المشروع وعلى مستوى الجامعات تم ربط جميع الجامعات الخاصة و العامة باستثناء واحدة بشبكة ألياف ضوئية ووصلها بشبكة التعليم الوطني و التي ساهمت في توفير التعليم عن بعد في بعض الجامعات.

الإمارات العربية المتحدة: في الإمارات العربية المتحدة لا تزال وزارتا التربية والتعليم العالي متأخرتين في وضع استيراتيجية التعليم الإلكتـروني على مستـوى المدارس والجامعات الحكومية، إلا أن التعليم الإلكتروني معتمد في الإمارات العربية المتحدة من جهات حكومية أخرى وذلك على مستوى القطاع الخاص، وهو موجه للقطاع التعليمي الأكاديمي و كذلك لقطاع الشركات وسوق العمل وخاصة في إمارة دبي، ومن أمثلة ذلك مبادرة التعليم الإلكتروني التي أطلقتها أكاديمية 'إتصالات' و توفر مجموعة من التخصصات المتعلقة بالعلوم الإدارية والإشرافية و البرمجيات و تكنولوجيا المعلومات، أما معهد الإبتكار التقني في جامعة زايد فيوفر بعضا من البرامج التعليمية عبر الانترنيت، حيث يمكن للدارسين الوصول إلى تلك البرامج و إجراء التدريبات من دون الحاجة للحضور للمعهد.

المملكة العربية السعودية: تستخدم أساليب التعليم الإلكتروني في جامعة الملك عبد العزيز في المملكة العربية السعودية منذ فترة طويلة، و لديها أكبر مكتبة إلكترونية في المملكة تحتوي على 16 ألف كتاب إلكتروني، ووقعت وزارة التعليم العالي في أواخر عام 2006 مع شركة ميتيور الماليزية عقد تنفيذ المرحلة التأسيسية الأولى للمركز الوطني للتعليم الإلكتروني و التعليم عن بعد، الذي يهدف إلى إيجاد نواة لحضانة مركزية للتعليم الإلكتروني و التعليم عن بعد لمؤسسات التعليم الجامعي و توحيد جهود المؤسسات الساعية لتبني تقنيات هذا النوع من التعليم. و يغطي العقد المرحلة التأسيسية الأولى من مشروع المركز الوطني للتعليم الإلكتروني و التعليم عن بعد لمؤسسات التعليم الجامعي في المملكة، و يتنفذ على ثلاث مراحل رئيسية هي تصميم نظام إدارة التعليم الإلكتروني و تدريب 1500 موظف و أكاديمي على نظام إدارة التعليم و أكثر من 1000 متدرب على مهارات التعليم الإلكتروني و التعليم عن بعد، و بناء المنهج الإلكتروني.

وخلاصة ما سبق إن التعليم الإلكتروني تعليم يواكب روح العصر الذي نعيشه، عصر التطورات التكنولوجية و العلمية المدهشة، فهذا النوع من التعليم يعتمد

على التقنية التكنولوجية الحديثة من جهاز كمبيوتر و شبكة إنترنت و غيرها... و هو بهذا الشكل يتيح فرصة للتعليم بأعظم الفوائد و أقصر وقت و أقل تكلفة ممكنة، ومنه ظهرت الحاجة إليه من طرف العديد من الدول ومنها الدول العربية، و تتمثل ملامح هذه الحاجة في مواجهة الضغط المتزايد للطلاب على الجامعات العربية، وتعزيز دور التعليم العالي العربي في تنمية صناعات المعرفة من خلال التعليم الإلكتروني... غير أن التعليم الإلكتروني في الدول العربية يصطدم على أرض الواقع بالعديد من المعوقات، كما أن تجارب بعض الدول العربية في هذا المجال لا تزال حديثة العهد و محتشمة.

كيفية مواجهة التحديات التكنولوجية للتعليم في الوطن العربي :

من الضروري تكرار القول بأن العرب الآن لم يكونوا النظرة الصحيحة إلى مسألة التكنولوجيا وإلى إمكانية نقلها قبل التوصل إلى إمكانية ابتكارها محلياً فلا تزال نظرة العرب إلى التكنولوجيا بأنها عبارة عن انتقال الآلات والمعدات من العالم الصناعي المتقدم مع الخبراء والفنيين إلى الأقطار العربية وبالتالي يسود الاعتقاد بأنه يمكن شراء كل هذه الأمور بالأموال إذا ما توفرت وهذا ما يؤكد أن العرب شعوباً وحكومات لا يزالون على حد تعبير أحد الباحثين العرب المهتمين بالموضوع يعيشون في حالة (جاهلية أو أمية تكنولوجية) وبأننا بحاجة حقاً إلى جهد تنوير اجتماعي كبير وعملية محو أمية تكنولوجية لمجتمعاتنا كما أن العرب لا يزالون يخلطون بين العلم والتكنولوجيا ويظنون أن التقدم الكمي في المجال الأول زيادة عدد المدارس والطلاب الخريجين يؤدي بالضرورة وتلقائياً إلى تقدم تكنولوجي بنفس المستوى والوتيرة) .

إن أول ما يحتاجه العرب في هذا المجال وفي غيره من المجالات هو ثورة فكرية قيمة تغير نظرة الإنسان العربي إلى نفسه وإلى علاقته بالمجتمع وبالكون بحيث يتحرر من كل الأغلال الفكرية والمادية التي حجمت عقله وقدرته على الإبتكار منذ القرن الحادي عشر الميلادي وبالأخص منذ بداية الاحتلال العثماني وتتمثل هذه الثورة الفكرية في جعل الإنسان أثمن وأنبل ما في هذا الوجود .... القيمة العليا ، ويتطلب الأمر كذلك إنشاء نظام تربوي يجسد هذه القيمة العليا ويضيف إليها منذ سن مبكرة للطفل روح المبادرة والإبداع وحب العمل المتقن والانتظام والمنهجية العلمية

العقلانية وغيرها التي تخلق الإنسان القادر على التعامل مع متطلبات التنمية الشاملة والتغلب على تحدياتها الهائلة ويتطلب الأمر قبل هذا وذاك حكومة وقيادة تؤمن إيمانا راسخاً بهذه القيم وتعمل على تثبيتها في النظام التربوي وفي تعاملها مع الناس بحيث تظهر واضحة في تعامل الناس فيما بينهم على شتى المستويات التثقيفية والاقتصادية والاجتماعية، فقط بعد بروز مثل هذه القيم يصبح بإمكان الدول العربية الدخول في المراحل الأولى من الثورة العلمية -التكنولوجية ، إذ من الملاحظ أنه ما من دولة في العالم تقدمت في يومنا هذا إلا بعد أن نجحت في إحداث ثورة قيمية في مجتمعاتها . وكما لاحظ بحق أحد الباحثين العرب فإن الأيديولوجية الحديثة ليبرالية كانت أو ماركسية موصولة وصلاً عضوياً بمنهجية علمية. وعلتنا الأيديولوجية الرئيسية كعلة أكثر المتخلفين هي أن تعبيراتنا الأيديولوجية غير موصولة بعد وصلاً علميا خلاقاً بمناهج علمية حديثة ولذلك تبدو أيديولوجيتنا وكأنها لاهوت جديد... فالتخلف هو في جوهره تخلف عقلي وخلقي منهجي ... وتحول(العقل العربي) نحو المنهج التجريبي لا يقطعه عن ماضيه أو عن ذاته بل يصله بأحسن ما في الماضي من أصول منهجية علمية تجريبية كما جسدها بوضوح العلماء العرب في زمان جابر بن حيان .

وإذا كان من غير الممكن للعرب أن يحققوا تطور في أي مجالات الحياة الهامة دون تحقيق الثورة القيمية التي تكلمنا عنها ، فمن الضروري القول أن مثل هذه الثورة لا تأتي في فراغ . بل لا بد من توفر قاعدة اقتصادية تكنولوجية مناسبة لكي تخلق الطلب على هذه الثورة القيمية ، إذا جاز التعبير .

إلا أنه لا يمكن خلق مثل هذه القاعدة الوطنية في غياب القيم المناسبة و وهنا تبدو بوضوح الحلقة المفرغة أو المأزق الذي تعيشه الدول العربية والكثير من الدول النامية الأخرى. وهي تحول عبثاً الخروج من وضعها البائس الحالي ، ومن هنا نفهم لماذا جاءت نتائج الانقلابات والثورات وتجارب التنمية والعمل العربي المشترك التي عرفتها الدول العربية خلال العقود الثلاثة الأخيرة(حتى كتابة المرجع) مخيبة للآمال ولا تتناسب على الإطلاق مع الأمانات المادية والبشرية المتاحة ولا مع طموحات الشعوب العربية والتي وصلت اليوم إلى نقطة تكاد تفقد معها كل طموحاتها .

بانتظار الظروف الموضوعية التي تسمح بإحداث الثورة القيمية المطلوبة كل ما يستطيع المرء أن يقترحه في مجال تحسين الوضع التكنولوجي العربي الحالي لا يمكن أن يتعدى مستوى الجزئيات التي وإن كانت عاجزة في حد ذاتها عن إنقاذ المركب العربي من الغرق فإنها قادرة على المساهمة في تأخير لحظة الغرق ريثما تتوفر ظروف مناسبة لإحداث نهضة عربية شاملة قادرة على إنقاذ المركب العربي وبناء أساطيل جديدة بكاملها .

وأهم أسباب النهضة المرجوة هو الاهتمام بالتعليم العام والعالي حتى نصل للمطلوب.

* إن التقدم العلمي والتكنولوجي يفرض نفسه على المجتمع لذا يجب مسايرة التطور والتغير في أساليب التعليم و البحث العلمي والتقدم التكنولوجي في المجتمع الراقي ومنها المجتمع العربي.
* هناك فجوة بين الدول المتقدمة والدول النامية أساسها هو التقدم في العلوم والتطور التكنولوجي وأساليب التعليم الذي أصبح سمه من سمات العصر وعلى الأمة العربية الشروع بالتعليم الحديث و البحث العلمي والتطور وعلى الأمة العربية أن تسير على هذا الركب العلمي والتطور التكنولوجي.
* يكتسب التعليم الجامعي والعالي في العالم والوطن العربي أهمية كبيرة حيث وجب على التعليم أن يرتبط بخطط التنمية الشاملة ومنها البحث العلمي والتقدم التكنولوجي في تدريب وتأهيل العناصر القيادية في المجتمع فالطاقات البشرية المدربة والمؤهلة قادرة على قيادة خطط التنمية الشاملة وبذلك تكون الجامعات مصنعا لقيادات الأمة العربية السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعلمية والحفاظ على الهوية القومية والوطنية في ظل العولمة والمعلوماتية والتكنولوجية .
* إن الأستاذ الجامعي له ادوار كبيرة ومؤثرة في عملية تطوير البحوث العلمية من خلال الاختصاص العلمي والمرتبة العلمية في التطور التكنولوجي خصوصاً إذا توفرت له الظروف المادية و المعنوية من قبل الجامعة والدولة والمجتمع فهو يستطيع إن يقود المجتمع إلى مصاف الدول المتقدمة ،حيث يشارك في وضع خطط التنمية الشاملة الوطنية والقومية في المنظمات

الحكومية وغير الحكومية في تدريب القيادات والكوادر من خلال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع بالبحوث النظرية والتطبيقية.

* إن هناك معوقات تواجه التعليم و البحث العلمي والتطور التكنولوجي في الوطن العربي ومنها(معوقات سياسية ,إدارية ,مالية ,اجتماعية ,ثقافية , وعامة).
* يمكن أن تنهض الأمة العربية بالبحث العلمي والتقدم التكنولوجي من خلال الاهتمامبالتربية و التعليم و التنمية المستدامة والشعور بالمسؤولية التي تقع على عاتق العملية التعليمية الأساسية والثانوية و الجامعية ومراكزها البحثية وذلك بتنمية المعلم والأستاذ الجامعي مهنيا وعلميا والطالب الجامعي والمناهج الجامعية والإدارة الجامعية ودور الدولة في توفير كل المستلزمات المادية والمعنوية ودور المجتمع في تعزيز البحث العلمي والتطور التكنولوجي.

توصل البحث الحالي إلى عدة توصيات يمكن أن تقوم بها الجامعة والأستاذ الجامعي والدول العربية ومؤسسات المجتمع على مستوى الدولة أو الدول العربية وهي:-

1. إجراء تثقيف على مفهوم التعليم الحديث(كالتعليم الالكتروني) والبحث العلمي والتطور التكنولوجي في الوطن العربي وذلك من خلال عرض هذه المفاهيم بوسائل ا لاتصال الجماهيرية وتعريف المواطن العربي والطالب العربي بمفاهينم البحث العلمي والتطور التكنولوجي ومجالات استخدام البحث العلمي والتكنولوجي في مجالات الحياة وانه نشاط إبداعي ومسؤولية وطنية كبيرة تقع على المواطن .
2. الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا الحديثة من خلال تنمية التكنولوجية التقليدية وتطوير التكنولوجية المنقولة عن طريق القدرات الوطنية في مجال التعليم والبحث العلمي والتطور التكنولوجي.
3. نقل المعرفة العلمية والتكنولوجية وتوثيقها وخزنها من خلال نظم المعلومات وتحويلها إلى اللغة العربية، أي جعل اللغة العربية وعاءاً للمعرفة

العلميـة والتكنولـوجية من حيث (الإنتاج والحفظ ,والنشر والتعريب وتوحيد المصطلحات) .

4. ربط التنمية العلميـة والبحثية بالحضـارة العربية و بالتنمية الشاملة وجعلها إشـعاع فكرى وجزء من نسيج الأمـة الحضاري للمجتمع العربي حيث قـدم العـرب للإنسانية علومهـم في الفلك والطب والهندسة والرياضيات والفلسفـة والفنون والميكانيك وتعزيزها لدى الطالب العربي وبثها في المناهج الدراسية .
5. إنشاء مراكز للبحـوث العلمية وتطويرها من خلال مدها بـالكوادر الكفـؤة ووفـق
6. التخصص ورصد مبالغ كافيه لإجـراء البحـوث وتطويرهـا وتجهيزهـا بـشبكة مـن المعلوماتية.
7. ضرورة التنسيق والتعاون بين مؤسسات التعليم ومؤسسات الدولة داخل كل قطر.
8. ضرورة التنسيـق والتعـاون بين أقطار الوطن العربي في ما بينهم بمجـالات التعليم والبحـث العلمي والتطور التكنولوجي.
9. استيراد التكنولوجية الملائمة لظروف بيئتنا العربية وتطويعها.
10. إجراء تدريب للكوادر العربية (معلمين وأساتذة جامعات) داخل الوطن العربي أو خارجه بغيـة تطـوير جودة التعليم.
11. إجراء دراسة شاملـة للسياسات التعليمية والبحثية والتكنولوجية في الوطن العربي وتطويرها .
12. الحد من هجرة الادمغه البحثية والتكنولوجيـة إلى خارج الوطن العربي وضـرورة توطينها و تشجيعها .

توصل البحث إلى عدة مقترحات هي:

1. إجراء دراسة مماثله عن سبل تطوير العملية التعليمية والبحوث العلمية والتكنولوجية من وجهـة نظر العلماء والباحثين أنفسهم .

2. إجـراء دراسة مماثله عن المعوقـات التـي تواجه العملية التعليمية و البحث العلمـي والتطور التكنولوجي على مستـوى الدول العربية .
3. إجراء دراسة مماثله عن تطـوير العملية التعليمية والبحث العلمـي والتطوير التكنولوجي من وجـه نظر طلبة الجامعة أو شرائح اجتماعية أخرى .

وبعد تطوافنا في واقع التعليم في وطننا الحبيب (الوطن العربي) ظهر لنا جليا عمق المأساة وحجم الكارثة والمأزق الذي نحن فيه وان لم تتنبه الحكومات العربية وكذلك شعوبها وتبدأ من الآن بداية جدية لإصلاح التعليم ومواكبة التكنولوجيا فسنظل نتردى في هاوية الجهل والتبعية والاتكالية على الغير، واني لأعجب من امة كان فاتحة وحيها كلمة (إقرأ) أين أصبحت بالرغم أن تاريخنا يحكي لنا أننا في يوم من الأيام كنا منارة العالم العلمية. فعبر هذا البحث المتواضع استصرخ كل عربي ومسلم غيور على أمته واستنهض الجميع كي نبني امتنا ولنبدأ من بوابة التعليم فهو الأساس لأي حضارة ولأي تقدم ﴿وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ﴾ [سورة التوبة: 105].

القيادة التربوية للمدرسة في ضوء مفاهيم الجودة الشاملة

إن ما نواجهه من تحديات في جميع مناحي حياتنا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتعليمية ، وما نشهده من سرعة متنامية في تغيير النمط السلوكي للمجتمع ، وما نعايشه من زخم معرفي واتصال سريع وتقنية مطّردة ، كل ذلك يوجب علينا سرعة تقييم وضعنا الراهن والتخطيط لمواكبة المستجدات بما يتوافق مع قيمنا ومبادئنا وإمكانياتنا .

وبما أننا في مجال التربية والتعليم فنحن نستشعر أهمية التغيير نحو الأفضل والإسراع في مواكبة المستجدات وتوجيه التغيير وفقاً لمرتكزاتنا الدينية والاجتماعية ، ولعل المدرسة هي الوسيلة لتحقيق ذلك والقيادة التربوية للمدرسة هي المؤثر المباشر لتعزيز التغيير وتحقيق الأهداف ، لذلك فنحن بحاجة إلى مديراً خبيراً وقائداً محنكاً دواقعه نابعة من تقبله للتغيير ، مؤثراً على كفاءة وفاعلية العاملين معه ، محفزاً ودافعاً نحو تجويد العمل ، محققاً للتكامل ومعززاً للإبداع والابتكار وصولاً إلى التميز .

وفي ضوء التطور المتسارع في علم الإدارة التربوية ، وتنامي التجارب والأساليب القيادية الحديثة ، وظهور إدارة الجودة الشاملة ، ومطالبة أهل الاختصاص بتوظيف الجودة الشاملة في التعليم للوصول إلى مخرجات ذات جودة عالية تحقق متطلبات التنمية ، تأتي ورقة العمل هذه بعنوان " القيادة التربوية للمدرسة في ضوء مفاهيم الجودة الشاملة. لتغطي المجالات التالية :

- مفاهيم الجودة الشاملة في التربية والتعليم .
- المعيارية في العمليات المرتبطة بالقيادة التربوية للمدرسة .
- نماذج عملية للتكامل في القيادة التربوية للمدرسة المحققة لمعايير الجودة الشاملة .
- أدوات التقويم والمتابعة في العمل القيادي للمدرسة .

مدخل إلى القيادة التربوية للمدرسة :

يتوقف نجاح المدرسة في تحقيق الجودة الشاملة لمخرجاتها إلى حد كبير على كفاءة وفعالية قيادتها التربوية ، فما هو مفهوم القيادة التربوية ؟ ومن هو القائد الكفؤ؟

من أهم مفاهيم القيادة أنها مجموعة سلوكيات أو تصرفات معينة تتوافر في شخص ما ، ويقصد من ورائها حث الموظفين على التعاون من أجل تحقيق الأهداف المعينة للعمل ومن هنا تصبح وظيفة القيادة وسيلة لتحقيق الأهداف التنظيمية . (أحمد إبراهيم ، 1999م : 35)

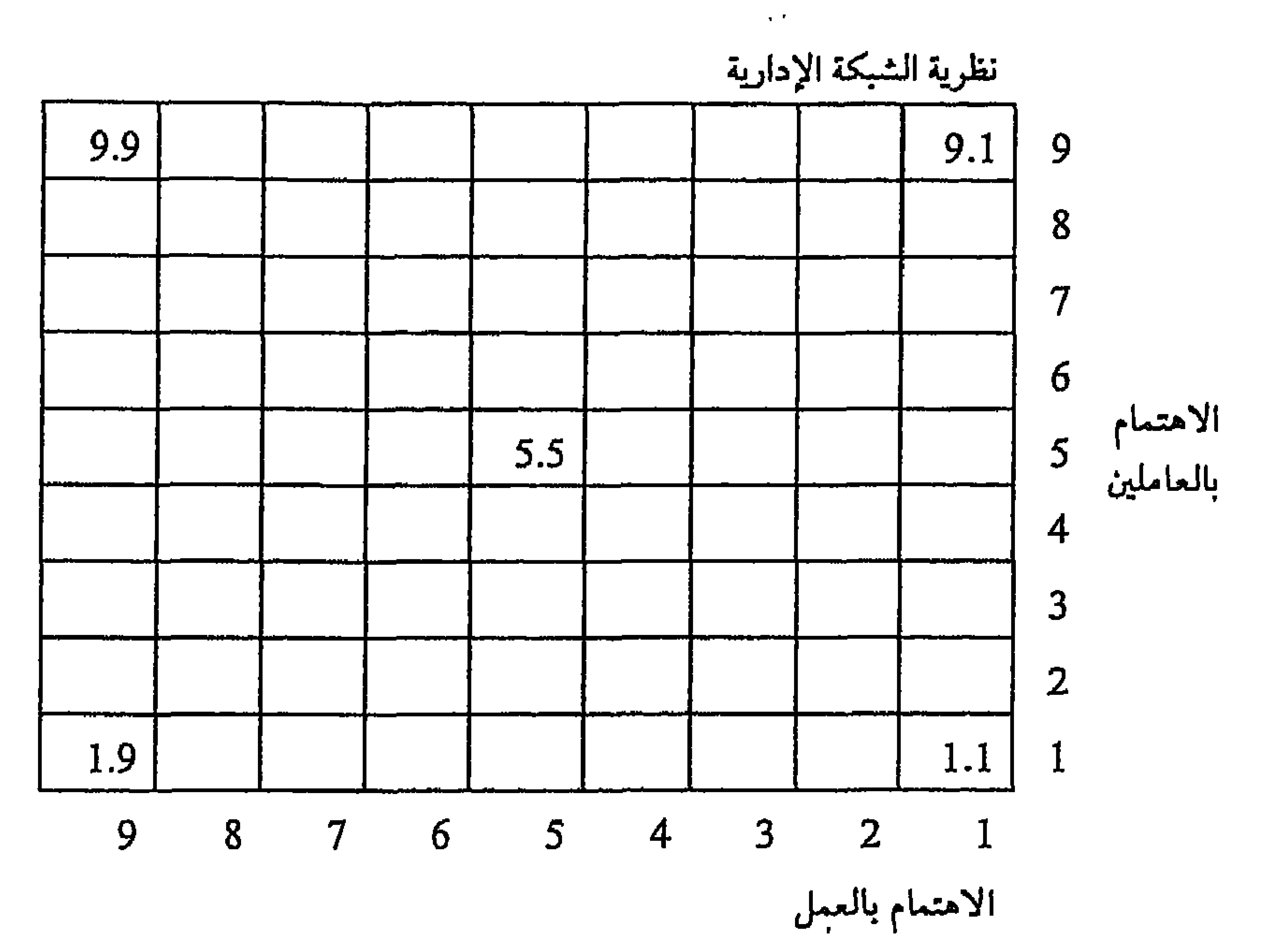
كما أنه يمكن تعريف الإدارة التربوية بأنها الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي (المدرسة) إداريين وفنيين ، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة . (أحمد إبراهيم ، 1999م : 35)

ولكي تحقق المدرسة التطبيق الناجح للجودة الشاملة فإنها ليست بحاجة إلى قائد بدون إدارة ، ولا إدارة بدون قائد ، إنما هي بحاجة إلى قيادة إدارية تربوية واعية لأهمية التغيير تمتلك رؤية تطويرية مبدعة ، ولديها الكفاءة التي تمكنها من توجيه جهود العاملين نحو إنجاز العمل وفقاً للمعايير المحددة وبطريقة صحيحة من المرة الأولى وفي كل مرة ، بما يسهم في تحقيق الجودة الشاملة لجميع العمليات المدرسية .

فمن خلال استطلاع رأي 100 مدير حول خصائص القائد الكفؤ تم تحديد (20 خاصية) مرتبة وفقاً لأهمية توفرها في القائد ، وهي كما يلي :

1- الأمانة	8- مستقيم	15- ناضج
2- الكفاءة	9- خيالي	16- طموح
3- التطلع للمستقبل	10- يمكن الاعتماد عليه	17- محدد
4- الإلهام	11- مؤيد	18- يتحكم في ذاته
5- الذكاء	12- شجاع	19- لديه ولاء
6- عقلية منصفة	13- مهتم	20- مستقل
7- عقلية متفتحة	14- متعاون	

إن من أكبر التحديات التي تواجه القائد التربوي للمدرسة هي قيادة منسوبي المدرسة نحو التغيير والتوجه إلى الجودة الشاملة ، فالنفس الإنسانية تأبى التغيير وتظل متمسكة بما ألفته من ممارسات وذلك ليس خوفاً من التغيير بحد ذاته بل الخوف مما ينتج عن التغيير من زيادة أعباء أو تقليص الفرص ، لذلك ينبغي على القائد التربوي للمدرسة أن يختار السلوك المعزز للقيادة التربوية والناجحة ، وأرى أن نظرية الشبكة الإدارية The Managerial Grid Theory التي تحدد بعدين لسلوك القائد هما الاهتمام بالعاملين والاهتمام بالعمل ، هي النظرية الأكثر ملاءمة للقيادة التربوية للمدرسة الراغبة في تطبيق الجودة الشاملة إذا تم دمجها بنظرية القيادة الموقفية Situational Leadership .



يبين الشكل أعلاه خمسة أنماط قيادية : (محفوظ أحمد جودة ، 2004م : 94)

1. نمط القيادة الضعيفة (1.1) : حيث يكون اهتمام القائد بالعمل ضعيف واهتمامه بالعاملين ضعيف أيضاً .
2. نمط القيادة المثالية (9.9) : حيث يكون اهتمام القائد بالعمل وبالعاملين عالياً
3. نمط القيادة المعتدلة (5.5) : حيث يكون اهتمام القائد بالعمل والعاملين متوسطاً .
4. نمط القيادة الاجتماعية (9.1) : حيث يكون اهتمام القائد بالعمل ضعيفاً واهتمامه بالعاملين عالياً .
5. نمط القيادة المتسلطة (1.9) : حيث يكون اهتمام القائد بالعمل عالياً واهتمامه بالعاملين ضعيفاً .

الجودة الشاملة في التربية والتعليم :

تضمنت شريعتنا الإسلامية منظومة متكاملة وفريدة من القواعد والتوجيهات وردت في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة تنظم جميع مناحي حياتنا وهي بذلك منهج حياة يوازن بين المتطلبات الروحية والجسدية ليحقق المسلم من خلالها إتقان وإحسان العمل في الدنيا ليحصد الأجر والمثوبة في الآخرة بمشيئة الله .

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ (مَا فَرَّطْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ) سورة الأنعام: من الآية 38لم ترد كلمة « الجودة » في القرآن الكريم أو السنة النبوية إنما ورد ما يفوق الجودة مفهوماً ونتائجاً وهو : (الإتقان) ، (الإحسان) .

فالإتقان هو الإحكام ، وأتقن العمل أي أحكمه . أما الإحسان فهو إتقان العمل والوفاء بمتطلباته على أحسن وجه بعطاء فوق الواجب بمعنى التفضل .وانظروا ما وعد الله به المحسنين في الآيات الكريمة التالية : (لَيْسَ عَلَى الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ جُنَاحٌ فِيمَا طَعِمُوا إِذَا مَا اتَّقَوْا وَآمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ ثُمَّ اتَّقَوْا وَآمَنُوا ثُمَّ اتَّقَوْا وَأَحْسَنُوا وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ) سورة المائدة: الآية 93)

(بَلَى مَنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُ لِلَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ فَلَهُ أَجْرُهُ عِنْدَ رَبِّهِ وَلا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلا هُمْ يَحْزَنُونَ) سورة البقرة: الآية 112 (لِلَّذِينَ أَحْسَنُوا الْحُسْنَى وَزِيَادَةٌ وَلا يَرْهَقُ وُجُوهَهُمْ قَتَرٌ وَلا ذِلَّةٌ أُولَئِكَ أَصْحَابُ الْجَنَّةِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ) سورة يونس: الآية 26

وجاءت السنة النبوية الشريفة تؤكد وتوجب إتقان العمل والإحسان فيه : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه) شعب الإيمان للبيهقي وعَنْ شَدَّادِ بْنِ أَوْسٍ قَالَ ثِنْتَانِ حَفِظْتُهُمَا عَنْ رَسُولِ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم قَالَ :(إِنَّ اللَّهَ كَتَبَ الإِحْسَانَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ فَإِذَا قَتَلْتُمْ فَأَحْسِنُوا الْقِتْلَةَ وَإِذَا ذَبَحْتُمْ فَأَحْسِنُوا الذَّبْحَ وَلْيُحِدَّ أَحَدُكُمْ شَفْرَتَهُ فَلْيُرِحْ ذَبِيحَتَهُ) رواه مسلم

إذاً الجودة الشاملة في مفهومنا المعاصر هي مفتاح إتقان العمل والإحسان فيه، فهي ليست تجربة غربيه نطمح إلى مجاراتها ولا شعارات عصرية نلهث ورائها ، بل هي من صميم واجباتنا الدينية التي أمرنا بها ، ولعل الزخم الذي نشهده من تجارب وتوصيات والخوض في عمليات التطوير غير المقننة كل ذلك ساهم في تناسينا لتلك الواجبات فهل نتنبه لذلك ونجعل عمليات التغيير المستقبلية نابعة من صميم مبادئنا الإسلامية . (قَدْ جَاءَكُمْ مِنَ اللَّهِ نُورٌ وَكِتَابٌ مُبِينٌ يَهْدِي بِهِ اللَّهُ مَنِ اتَّبَعَ رِضْوَانَهُ سُبُلَ السَّلامِ وَيُخْرِجُهُمْ مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ بِإِذْنِهِ وَيَهْدِيهِمْ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ) سورة المائدة: الآيات 15 ، 16

مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم

-تعتبر إدارة الجودة الشاملة أسلوب إداري حديث ذو فلسفة واضحة يعمل على إيجاد بيئة مناسبة لتحسين مهارات العاملين ومراجعة آليات العمل بشكل مستمر باستخدام جملة من الوسائل والعمليات تحقق أعلى درجة ممكنة من الجودة والتميز في الأداء للوصول إلى مخرجات ترضي المستفيدين ، وذلك من خلال تنمية الرقابة الذاتية، وتشجيع العمل الجماعي ، والتركيز على الأدوات والعمليات والمخرجات ، والإسهام في اندماج العاملين ، وتحقيق المرونة في الأنظمة ، والاهتمام بالمستفيد الداخلي والخارجي ، والتأكيد على أهمية توفر متطلبات العمل لدى العاملين ، والتدريب وفقاً للاحتياج ، وتعزيز التحفيز الجماعي ، والتحسين المستمر .

وقد عرف " Cheng " الجودة الشاملة في التعليم بأنها مجموعة الخصائص والمميزات في مدخلات وعمليات ومخرجات نظام التعليم التي تلبي الاحتياجات الآنية والمستقبلية والتطلعات الإستراتيجية للمستفيد الداخلي والخارجي .

وأرى أنه يمكن تعريف إدارة الجودة الشاملة في المدرسة بأنها (جملة الأساليب والإجراءات المنبثقة من ثقافة القيادة التربوية للمدرسة لتحقيق أهدافها من خلال تفويض الصلاحيات للعاملين "معلمين وإداريين" والاستفادة من قدراتهم ومشاركتهم في تحسين الخدمات وتطويرها بصورة مستمرة للوصول إلى أعلى درجات التميز في إنجاز العمل بشكل صحيح من المرة الأولى وبصفة دائمة ، وملامسة احتياجات المستفيدين لتحقيق الرضا والسعادة من الخدمات والإنجازات التي تقدمها المدرسة للمجتمع) .

أهمية إدارة الجودة الشاملة في التعليم :

تأتي أهمية الجودة الشاملة كونها منهج شامل للتغيير أبعد من كونها نظاماً يتبع أساليب مدونة بشكل إجراءات وقرارات لذلك فهي تنظر إلى ما يقدم من خدمات ككل متكامل بحيث تؤلف الجودة المحصلة النهائية لجهود العاملين وتسهم في تحسين الروح المعنوية وتنمية روح الفريق والإحساس بالفخر والاعتزاز ، وتكمن أهمية الجودة الشاملة في التعليم فيما يلي :

1. ضبط وتطوير النظام القيادي والتعليمي داخل المدرسة .
2. الارتقاء بالمستوى المعرفي والمهاري والنفسي والاجتماعي للطلاب .
3. رفع كفاءة ومستوى أداء المعلمين والإداريين .
4. توفير التعاون والتفاهم وبناء العلاقات الإنسانية بين جميع منسوبي المدرسة بما فيهم الطلاب .
5. مشاركة جميع منسوبي المدرسة في اتخاذ القرار وتطوير الأداء بعيداً عن المركزية .
6. رفع مستوى الوعي والإدراك لدى المعلمين و الطلاب تجاه عمليات التعليم والتعلم .
7. تطوير وتحسين المخرجات التعليمية بما يتماشى مع السياسات والأنظمة وإرضاء جميع المستفيدين
8. إيجاد الثقة المتبادلة بين المدرسة والمسئولين والمجتمع .
9. إيجاد بيئة داعمة للتطوير المستمر .
10. خفض الهدر والاستخدام الأمثل للمدخلات البشرية والمادية .

القائد التربوي ومدخله لتطبيق الجودة الشاملة :

ترتبط الجودة الشاملة بالقيادة التربوية ارتباطاً مباشراً وتتأثر بممارسات القائد وسوف نأتي على ذكر ذلك في طيات هذه الورقة ، وهناك عدة مداخل لتطبيق الجودة الشاملة في المدرسة وقد اخترت هذا المدخل المسمى بـ (مدخل السبعة إس) The seven "S" approach لوضوحه وسهولة تطبيقه ، ويتمثل مدخل السبعة إس بما يلي:

- الإستراتيجية Strategy : أن يكون لدى القيادة التربوية خطة عن مستقبل المدرسة في السنوات الثلاث إلى خمس القادمة .
- الهياكل Structure : تنظيم الهيكل المدرسي مع تغيير المسئوليات والوظائف والأدوار وبناء فرق العمل .
- النظام System : إعداد نظام جديد لتحسين المخرجات وزيادة فاعلية التدريس مع إضافة ابتكارات جديدة تسهم في تحسين المدخلات وبالتالي تحسين فاعلية النظام المدرسي .

- العاملون Staff : معاملة العاملين المعلمين والإداريين بشكل لائق ومناسب لإشباع احتياجاتهم وتحقيق طموحاتهم من خلال استخدام أسلوب العلاقات الإنسانية في العمل .
- المهارات Skills : تحسين قدرات ومهارات العاملين من خلال التدريب المستمر لابتكار أساليب جديدة في العملية التربوية والتعليمية قادرة على المنافسة وتحقيق احتياجات المجتمع .
- النمط Style : إتباع الأنماط الإدارية والقيادية التي تقود إدارة الجودة الشاملة في المدرسة .
- القيم المشتركة Shared Value : إيجاد ثقافة تنظيمية جديدة وتحديد القيم السائدة وتبديلها بثقافة وقائية تلائم التطور المستمر .

أهداف الجودة الشاملة في المدرسة :

لتحويل فلسفة الجودة الشاملة إلى حقيقة في المدرسة ، يجب ألا تبقى هذه الفلسفة مجرد نظرية دون تطبيق عملي ، ولذلك فبمجرد استيعاب مفهوم الجودة الشاملة يجب أن يصبح جزءاً من القيادة التربوية للمدرسة ، وإدارة الجودة الشاملة عملية طويلة الأمد وتتكون من مراحل محدَّدة بشكل جيد وتتبع إحداهاً الأخرى ويتم تنفيذها باستمرار ، وتهدف إدارة الجودة الشاملة في المدرسة إلى :

1. إحداث نقلة نوعية في عملية التربية والتعليم .
2. تحقيق التكامل في العمليات المدرسية من خلال تنمية العمل بروح الفريق الواحد.
3. اتخاذ إجراءات وقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها .
4. الاهتمام بمستوى الأداء وتنمية الكفاءة التعليمية للعاملين بالمدرسة .
5. تدريب العاملين وفقاً لاحتياجاتهم الفعلية .
6. تعزيز الاتصال الفعال بين المدرسة والمستفيدين من خدماتها .
7. تطوير النظام الإداري بالمدرسة .
8. الارتقاء بالجوانب الجسمية والاجتماعية والنفسية والروحية للطلاب .
9. توفير بيئة مدرسية يسودها التفاهم والعلاقات الإنسانية بين جميع العاملين .

10. استخدام الطرق العلمية لتحليل المشكلات .
11. تحفيز العاملين على التميز وتبني الابتكار والإبداع .
12. تعزيز الانتماء والولاء للمدرسة .

قيادة الجودة الشاملة في المدرسة :

تتطلب قيادة عمليات الجودة الشاملة في المدرسة توفر السمات العامة للقائد التربوي مثل الخبرة والمنافسة والاستقامة والثبات على المبدأ والثقة العالية ، بالإضافة إلى الوعي التام بالجودة وشمولها لكافة الأنشطة والمهام ، والرؤية الواضحة لعملية تحسين الجودة ، والمثابرة والتصميم للحصول على الأشياء الصحيحة من البداية ، ومهارات الاتصال مع الآخر والمرونة في التعامل مع النوعيات المختلفة للعاملين من أجل تحقيق النتائج التي تتناسب مع إمكانياتهم ، ومعالجة الخلافات والصراعات واتخاذ القرارات في الوقت المناسب .

متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في المدرسة :

إدارة الجودة الشاملة أسلوب إداري حديث ذو فلسفة واضحة يعمل على إيجاد بيئة مناسبة لتحسين مهارات العاملين ومراجعة آليات العمل بشكل مستمر باستخدام جملة من الوسائل والعمليات تحقق أعلى درجة ممكنة من الجودة والتميز في الأداء للوصول إلى مخرجات ترضي المستفيدين ، لذلك فإن إدارة الجودة الشاملة في التعليم لها متطلبات يجب أن يستوفى الحد الأدنى منها لتكون بداية التطبيق جيدة وقابلة للاستمرار ؛ وهي كما يلي :

1. الوعي بمفهوم إدارة الجودة الشاملة : من خلال إدراك جميع منسوبي المدرسة بأن الجودة يمكن قياسها ، وهي معيار لتقديم الخدمات بأفضل أسلوب وأحسن نوعية لتحقيق رضا وسعادة المستفيد الداخلي (منسوبي المدرسة ، والطالب) ، والمستفيد الخارجي (ولي أمر الطلاب ، والمجتمع بصفة عامة) من خدمات المدرسة .
2. دعم وقناعة القائد التربوي للمدرسة : قناعة القائد التربوي للمدرسة بفلسفة الجودة الشاملة يؤدي إلى دعمه لها من خلال مشاركته ذهنياً وعاطفياً لمنسوبي

المدرسة ، وتهيئة المناخ التنظيمي الذي يجعلهم يؤدون أعمالهم وفقاً للمعايير المحددة وبحماس متأثرين بالقائد .

3. الاهتمام بالمستفيدين : يعتبر إرضاء المستفيد " الداخلي والخارجي " من مرتكزات الجودة الشاملة ، ويقاس به نجاح المدرسة أو فشلها ، ولتحقيق الجودة ينبغي على المدرسة توفير متطلبات واحتياجات المستفيدين والتعرف على مدى رضاؤهم وسعادتهم بالخدمات التي تقدمها المدرسة ، بالإضافة إلى تطلعاتهم المستقبلية .
4. مشاركة منسوبي المدرسة : تمثل مشاركة منسوبي المدرسة في اتخاذ القرار واقتراح الحلول من المبادئ الأساسية لإدارة الجودة الشاملة ، وتؤدي المشاركة إلى تشجيع الإبداع ورفع الروح المعنوية لديهم مما يزيد من ولائهم وأدائهم للأعمال .
5. تشكيل فرق العمل : يعتبر تشكل فرق العمل من أهم الخطوات التنظيمية في إدارة الجودة الشاملة ، وينبغي أن يكون أعضاء فريق العمل من الموثوق بهم وممن لديهم الرغبة في المشاركة ولديهم الاستعداد ما يناط بهم من مهام ، كما ينبغي أن يمثلوا جميع المستويات بالمدرسة ، ولديهم القدرة على التحليل ويملكون الصلاحيات ، وجعل فرق العمل من التنظيمات الأساسية لنشر ثقافة الجودة الشاملة وتطبيقها إلى أن تتم مشاركة جميع منسوبي المدرسة في تلك الفرق بصورة تدريجية .
6. تدريب منسوبي المدرسة : يعتبر التدريب محور التطوير المهم لجميع العمليات ، وهو يمكن جميع العاملين بالمدرسة من القيام بأعمالهم بنجاح محققين بذلك جودة الخدمة ، نظراً لحاجة العاملين إلى اكتساب المهارات بصفة مستمرة نتيجة للتغيير المطرد في احتياجات العمل والتطور التقني ، وينبغي ملاحظة أن يكون التدريب شاملاً لجميع منسوبي المدرسة وفقاً لاحتياجاتهم الفعلية .
7. احترام وتقدير منسوبي المدرسة : تقدير الأداء واحترام الأفكار من مقومات بناء الثقة المتبادلة بين المدير ومنسوبي المدرسة ، مما ينتج عنه استمرار العطاء المتميز وتحقيق مستويات مرتفعة من الإتقان ؛ يواكب ذلك تنمية العلاقات

الإيجابية وتشجيع العاملين بالمدرسة وتحويل توجهاتهم نحو إدارة الجودة الشاملة .

8. التحسين المستمر : إن الرضا والاستحسان للخدمة من قبل المستفيدين من الأمور غير الثابتة ، فالرضا عامل متغير بصفة مستمرة ، ولنحقق مفهوم إرضاء المستفيدين يجب أن نعمل على استمرار تحسين وتطوير الأداء مهما بلغت الكفاءة والفعالية الحالية ، فالجودة سباق له بداية ولكن ليس له نهاية .
9. التنبؤ بالأخطاء ومنع حدوثها : يمثل التنبؤ بالأخطاء فرصة لتطوير الأداء ، فبدلاً من تطبيق معايير الجودة عند حدوث الأخطاء يبغي الالتزام بالأداء الصحيح من المرة الأولى وفي كل مرة لأن تكلفة الوقاية أقل بكثير من تكلفة المعالجة والداعم في ذلك تحليل المهام وتوفير المعلومات عن متطلبات الأداء لكل مهمة .
10. التحفيز : المتطلبات التسع السابقة (الوعي بمفهوم إدارة الجودة الشاملة ، دعم وقناعة مدير المدرسة ، الاهتمام بالمستفيدين ، مشاركة منسوبي المدرسة، تشكيل فرق العمل ، تدريب منسوبي المدرسة ، احترام وتقدير منسوبي المدرسة ، التحسين المستمر ، التنبؤ بالأخطاء ومنع حدوثها) لا يمكن تحقيقها في غياب الحوافز التي تدفع العاملين وتوجههم إلى إدارة الجودة الشاملة ، فالحوافز قوى خارجية تؤثر بشكل أو بآخر في السلوك الإنساني ، وتتبنى إدارة الجودة الشاملة الحافز الجماعي لتأكيد المشاركة والتعاون بين جميع العاملين .

عناصر نجاح تطبيق الجودة الشاملة في المدرسة :

هناك سبع عناصر في حال توفرها تؤكد نجاح الجودة الشاملة في المدرسة ، وتتمثل هذه العناصر بما يلي :

1. فلسفة واضحة تؤمن بها المدرسة ومنسوبيها .
2. رؤية محدد ومعلنة تشير إلى الطموح المراد الوصول إليه .
3. خطة إستراتيجية تلبي احتياجات المستقبل ويمكن تطبيقها .
4. مهارات العاملين ملبية لاحتياجات العمليات التربوية والتعليمية .

5. موارد مالية وبشرية ملبية للمتطلبات .
6. مكافآت مالية ومعنوية لتحفيز العاملين .
7. تنظيم إداري يحقق متطلبات الجودة الشاملة .

في حال عدم توفر أحد العناصر السبع فتكون النتيجة كما هي موضحة في الشكل أدناه .

مراحل تطبيق الجودة الشاملة في المدرسة :

لتحويل فلسفة الجودة الشاملة إلى حقيقة ملموسة في المدرسة يجب ألا تبقى هذه الفلسفة معرفية لدى منسوبي المدرسة يتم التباهي بها دون تطبيق إجرائي ، لذلك فبمجرد استيعاب المفهوم النظري للجودة الشاملة يجب البدء في تطبيقها والعمل على أن تصبح مبدأ أساسياً لجميع أعمال المدرسة ، ولكن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدرسة عملية طويلة الأمد تتكون من مراحل تكاملية تلازمية ولكل مرحلة إجراءات ينبغي التقيد بها بصورة مستمرة للانطلاق بخطى واثقة نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وتتكون تلك المراحل مما يلي :

أولاً- المرحلة الصفرية :

ويمكن اعتبارها مرحلة الإعداد للجودة وتتمثل فيما يلي :

1. نشر ثقافة الجودة الشاملة وأهمية التغيير بين منسوبي المدرسة .
2. وضع خطة لحضور منسوبي المدرسة برامج تدريبية عن إدارة الجودة الشاملة .
3. إصدار قرار في المدرسة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة .
4. العمل على تحديد رؤية ورسالة وقيم المدرسة .
5. إعداد خطة إستراتيجية محددة الأهداف وقابلة للتطوير .
6. إعداد الخطط التشغيلية المحققة للأهداف المحددة .
7. وضع خطة لتحديد سياسات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جميع عمليات المدرسة .

ثانياً- مرحلة التخطيط للجودة :

ولا بد أن يشارك جميع منسوبي المدرسة في هذه المرحلة للقيام بالإجراءات التالية :

1. اختيار النموذج المناسب لإدارة الجودة الشاملة في المدرسة .
2. تحديد الموارد اللازمة للتطبيق .
3. ترشيح أعضاء المجلس الاستشاري للجودة في المدرسة .
4. اختيار منسق الجودة في المدرسة .
5. إعداد خطة تفصيلية لتحسين جودة الخدمات التي تقدمها المدرسة بصياغة سهلة ومفهومة للجميع .

ثالثاً- مرحلة تقويم وضع المدرسة بعد المرحلتين الأولى والثانية :

تهدف هذه المرحلة إلى تحديد نقاط القوة والضعف في المدرسة عن طريق التغذية الراجعة ، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية :

1. هل تم اتخاذ مبادرات لتحسين العمل في المدرسة ؟ وما هي تلك المبادرات ؟
2. هل الأهداف التي تم اعتمادها محددة ؟ وما هي معوقات عدم تحقيقها ؟
3. ما العقبات التي واجهت تطبيق المرحلتين الأولى والثانية ؟
4. ما الفوائد المترتبة على تطبيق إدارة الجودة الشاملة ؟
5. ما المعايير المعتمدة لقياس اتجاه إدارة الجودة الشاملة في المدرسة ؟
6. ما هي أفضل الوسائل لتحديد رضا المستفيدين " داخل وخارج المدرسة " ؟

رابعاً- مرحلة التنفيذ :

وتتمثل هذه المرحلة في اختيار المنفذين وتنمية مهارات منسوبي المدرسة وتشمل :

1. تشكيل فرق عمل الجودة بالمدرسة ، والعمل على تنمية مهاراتهم في تحليل المعلومات ومعالجتها إحصائياً ، وعمليات التقويم ، وعرض النتائج .
2. تدريب جميع منسوبي المدرسة على مبادىء ومداخل وعمليات وأهمية الجودة الشاملة وفقاً للخطة التي تم وضعها في المرحلة الأولى .

3. تدريب جميع منسوبي المدرسة على أساليب الاتصال والعلاقات الإنسانية وفقاً للخطة التي تم وضعها في المرحلة الأولى .
4. تعريف جميع العاملين والطلاب في المدرسة بأهدافها ومشاركتهم في عمليات التطوير .

خامساً- مرحلة الانتشار :

وتبدأ هذه المرحلة عندما يُعزز الإنتماء للمدرسة من قِبل منسوبيها ويشعر الجميع بالمسئولية الفردية والجماعية ويعملون ضمن فريق عمل واحد بعيداً عن الذاتية ، وذلك لتنفيذ ما تم التخطيط له في المراحل الأولى ، ويتطلب ذلك ما يلي :

1. تدريب جميع منسوبي المدرسة على خدمة المستفيد وتحقيق متطلباته .
2. استثمار الخبرات والنجاحات وتعميمها على باقي خدمات المدرسة .
3. عرض التجربة على المستفيدين (المعلمين ، الطلاب ، أولياء أمور الطلاب ، رجال الأعمال . . . الخ) لتحقيق المشاركة الإيجابية .
4. تنمية الولاء للمدرسة من خلال مشاركة الطلاب وأولياء أمورهم والمجتمع في عمليات التطوير في المدرسة ، لتعزيز المشاركة وتحقيق التكامل .

سادساً- مرحلة التطوير المستمر :

يعتبر التحسين المستمر أحد أهم مباديء إدارة الجودة الشاملة ، وانطلاقاً من مبدأ أن الجودة عملية غير منتهية ، فإن أهم متطلبات هذه المرحلة :

1. استمرار البحث في تحسين المدخلات والعمليات في المدرسة .
2. استمرار التدريب بشكل مستمر لجميع منسوبي المدرسة .
3. مراجعة أهدف التحسين إذا تطلب الأمر ذلك .
4. الأخذ بمبدأ التحفيز الجماعي .
5. الاستفادة من النجاحات التي تم تحقيقها وتعميمها على باقي العمليات .

إن ما سبق من مراحل وإجراءات لن يتم تنفيذها " في يوم وليلة " بل تتطلب مثابرة ووقت وإمكانيات واكتمال العناصر للانتقال من مرحلة إلى أخرى .

كيف تعزز القيادة التربوية للمدرسة تطبيق الجودة الشاملة ؟

إن تطبيق الجودة الشاملة في المدرسة يتطلب من القيادة التربوية مراعاة جملة من الأمور التي في مجملها تمثل تعزيزاً للتوجه نحو تطبيق الجودة الشاملة وهي كما يلي :

1. اعتماد الجودة كنظام إداري في المدرسة لا بديل عنه .
2. تشكيل فريق الجودة والتميز في المدرسة .
3. تعزيز انتماء العاملين للمدرسة .
4. نشر ثقافة الجودة والأداء المتميز بين جميع العاملين بالمدرسة .
5. تحديد معايير الأداء لجميع العمليات المدرسية .
6. اعتماد المشاركة والعمل بروح الفريق في جميع العمليات المدرسية .
7. التدريب المستمر للعاملين وفقاً لاحتياجاتهم .
8. اعتماد التقويم الذاتي من قبل جميع العاملين بالمدرسة .
9. تفعيل الاتصال بين المدرسة داخلياً وخارجياً .
10. تحسين مخرجات التعليم بما يتوافق واحتياجات المجتمع .
11. تعزيز السلوكيات الإيجابية وتبني المبادرات المبتكرة والإبداعية .
12. استخدام الطرق العلمية لتحليل البيانات لجميع العمليات المدرسية .
13. تدريب وصقل مهارات الطلاب .

معوقات تطبيق الجودة الشاملة في المدرسة :

على الرغم من النجاحات التي حققتها بعض المؤسسات التربوية المتبنية لإدارة الجودة الشاملة ، نجد أن هناك مؤسسات تربوية أخرى لم تستفيد من كامل مميزات إدارة الجودة الشاملة ، وقد يكون السبب في ذلك ظهور مجموعة من الصعوبات التي أعاقت النجاح ولعل من أبرز تلك المعوقات ما يلي :

1. عدم استقرار القيادة التربوية للمدرسة وتغييرها الدائم .

2. صعوبة تحديد الأولويات نظراً لتعدد المستفيدين من الخدمات التي تقدمها المدرسة.
3. محدودية الموارد المالية والبشرية والمعلوماتية .
4. عدم وجود خطة إستراتيجية تطويرية للمدرسة والتركيز على الأهداف قصيرة المدى .
5. تعجل الحصول على نتائج الجودة .
6. مقاومة التغيير نحو الجودة الشاملة .
7. عدم وجود معايير للعمليات في المدرسة .
8. غياب مفهوم التطوير المستمر .
9. الاهتمام بالمستفيد الخارجي وإهمال المستفيد الداخلي .
10. ضعف مشاركة العاملين في المدرسة عند اتخاذ القرار .
11. ضعف العلاقات الإنسانية بين العاملين بالمدرسة .

المعيارية في العمليات المرتبطة بالقيادة التربوية للمدرسة :

يعرف المعيار بأنه النموذج الذي يحتذى به لقياس درجة اكتمال أو كفاءة عملية ما، والمعيار وفقاً لتعريف ISO هو مواصفة فنية أو أي وثيقة أخرى متاحة لعامة الناس ومصاغة بتعاون أو اتفاق عام من جانب جميع المهتمين والمتأثرين بها معتمدة على النتائج والتجارب المجمعة في مجال من المجالات .

وقد أوضحت المنظمة الدولية للتوحيد القياسي ISO مفهوم المعايير الموحدة أو المواصفات القياسية في كلمات قلائل معبرة ، فذكرت أن المواصفات هي النقيض للفوضى إذ إنها عبارة عن قوانين بسيطة لتجنُّب الفوضى وسوء النظام .

كما يمكن أن نُعَرِف المعايير بأنها المقاييس الموضوعة التي تستخدم لقياس النتائج الفعلية وهي تمثل الأهداف التخطيطية للمؤسسة أو لإحدى إداراتها أو أقسامها والتي يُعبَّر عنها بشكل يجعل من الممكن استخدامها لقياس التنفيذ الفعلي للواجبات المخصصة .

تعتمد الجودة الشاملة في التربية والتعليم على مفهوم المعايير ، فلن يكون هناك قياس لجودة المدرسة دون وجود معايير (مواصفات) للعمليات المدرسية ، يتم قياسها وبالتالي إصدار الحكم على مدى الجودة التي حققتها المدرسة ، وأقترح هنا أن تتولى وزارة التربية والتعليم تكوين فريق ممثل لجميع المناطق التعليمية لتحديد وتطوير معايير لجميع العمليات المدرسية في الحد المقبول من الجودة ، ومطالبة المدارس في جميع مراحل التعليم العام تحقيق تلك المعايير كحد أدنى وإعطائها الفرصة للتميز بتجاوز تلك المعايير إلى حدها الأعلى .

ولتعزيز التنافس بين المدارس في تطبيق الجودة الشاملة أقترح أن تكون هناك جائزة للجودة باسم (جائزة وزارة التربية والتعليم للجودة التعليمية) ، وذلك بعد أن يتم تحديد معايير العمليات المدرسية ، كما ولا بد من توفير ميزانية خاصة لتطبيق الجودة الشاملة لكل مدرسة يتم اعتمادها ضمن ميزانية الإدارة التعليمية في كل منطقة ومحافظة .

وقد أورد أ.د/ محمد بن شحات الخطيب في كتابه الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم معايير كفاءة الأداء في المؤسسة التعليمية وفقاً لما حددها "Miller" حيث شملت عشرة جوانب أساسية في العملية التعليمية تضمنت خمسة وأربعون معياراً ، وهي كما يلي :

(أ) الأهداف :

1. مدى صلاحية الأهداف لأن تكون مرشداً فعالاً لتوجيه حاضر المؤسسة التعليمية ومستقبلها .
2. مدى تناغم الأهداف الفرعية مع الأهداف العامة ومساهمتها في إنجازها .
3. مدى توافر القدرات التخطيطية الكافية كماً والملائمة نوعاً لصياغة الخطط اللازمة
لإنجاز الأهداف .
4. مدى انسجام سياسات وإجراءات القبول في المؤسسة التعليمية .
5. مدى قدرة أهداف المؤسسة التعليمية على إبراز هويتها المميزة لها عن غيرها .

(ب) تعلم الطالب :

1. مدى تقويم الطلاب لنظام الإرشاد والإشراف الذي توفره لهم المؤسسة التعليمية .
2. مدى مستوى تسرب الطلاب من المؤسسة التعليمية .
3. مدى توافر برامج ومصادر للتعليم الفردي أو التعويضي للطلاب .
4. مدى فاعلية إدارة شئون الطلاب في المدرسة .
5. مدى توافر شواهد على وجود تقدم مقبول نحو تحقيق أهداف التعلم .

(ج) الهيئة التعليمية :

1. مدى ملاءمة الإجراءات والسياسات الحالية لتقويم أداء الهيئة التعليمية.
2. مدى تحقيق البرامج الراهنة المتعلقة بتحسين التدريس وتطوير الهيئة التعليمية لأهدافها .
3. مدى تقبل السياسات والإجراءات الحالية المتعلقة بشئون الهيئة التعليمية .
4. مدى ملاءمة مرتبات الهيئة التعليمية للمنافسة .
5. مدى ملاءمة الأداء الوظيفي للهيئة التعليمية .

(د) البرامج التعليمية :

1. مدى توافر سياسات وإجراءات مناسبة لبناء البرامج الجديدة لدى المؤسسة التعليمية .
2. مدى تطبيق سياسات وإجراءات مناسبة لفحص وتقويم البرامج القائمة لدى المؤسسة التربوية
3. مدى مساعدة محتويات برنامج الإعداد العام على الإثارة والتحفيز الفكري للطلاب .
4. مدى كفاءة وانسجام البرامج التعليمية مع أهداف المؤسسة التعليمية .
5. مدى تقديم المكتبة خدمات جيدة للهيئة التعليمية والطلاب .

(هـ) الدعم المؤسسي :

1. مدى ملاءمة المبنى التعليمي لحجم الطلاب وطبيعة البرامج التعليمية .
2. مدى توافر خطط طويلة المدى لتطوير المباني والأجهزة التعليمية .
3. مدى مساهمة المرتبات والمخصصات المقدمة للعاملين في مجال الخدمات المساندة في جذب العناصر الجيدة لهذا المجال .
4. مدى توافر الإجراءات الملائمة لتقويم أداء العاملين في مجال الخدمات المساندة .

(و) القيادة الإدارية :

1. مدى اهتمام القيادة الإدارية في المؤسسة التعليمية بالتخطيط .
2. مدى تكوين علاقات عمل فعالة بين المدير والإداريين في المؤسسة التعليمية .
3. مدى ضمان السياسات والإجراءات الإدارية لفاعلية إدارة المؤسسات التعليمية .
4. مدى توافر الإجراءات والسياسات المناسبة لتقويم أداء الإداريين وتطويرهم مهنياً .
5. مدى تحسين مباديء تكافؤ الفرص والعدالة والموضوعية في سياسة التوظيف الحالية .

(ز) الإدارة المالية :

1. مدى تكافؤ ميزانية المؤسسة التعليمية مع المؤسسات المماثلة .
2. مدى توافر نظام فعال للتقارير المالية والمحاسبية لدى المؤسسة التعليمية.
3. مدى تكافؤ التكاليف والمصروفات مع نظيرتها في المؤسسات المماثلة .
4. مدى استثمار المؤسسة التعليمية لمصادرها وممتلكاتها المادية والمالية بطريقة جيدة :

5. مدى حرص المؤسسة التعليمية على الاستخدام الأمثل لمصادرها المالية والبشرية .

(ح) مجلس إدارة المؤسسة التعليمية :

1. مدى مساهمة الإجراءات والسياسات في كفاءة سير الأعمال بهذا المجلس .
2. مدى فهم أعضاء المجلس للفرق بين صياغة السياسات وتطبيقها .
3. مدى تفاعل الأعضاء مع الجمهور الخارجي .
4. مدى مساهمة هذه المجالس بفاعلية في تطوير المؤسسة التعليمية .

(ط) العلاقات الخارجية :

1. مدى مساهمة أنشطة المؤسسة التعليمية في الرقي بالأوضاع الاقتصادية والثقافية والصحية والاجتماعية للسكان في البيئة المجاورة لها .
2. مدى تمتع المؤسسة التعليمية بعلاقات جيدة مع الجهات الإشرافية العليا .
3. مدى ارتباط المؤسسة التعليمية بعلاقات فعالة مع الجهات الحكومية التي تتأثر بقراراتها .
4. مدى قدرة المؤسسة التعليمية على تأمين مستوى مقبول من الدعم المالي من القطاع الخاص .

(ي) التطوير الذاتي للمؤسسة التعليمية :

1. مدى دعم المؤسسة التعليمية لجهود الابتكار والتجريب .
2. مدى توافر الاتجاهات الإيجابية نحو التطور الذاتي لدى منسوبي المؤسسة التعليمية .
3. مدى توافر إجراءات ملائمة للتطور الذاتي لدى المؤسسة التعليمية .

إن المعيارية في العمليات المرتبطة بالقيادة التربوية للمدرسة ، ستحدث بمشيئة الله نقلة في مدارسنا نحو ضبط الجودة وتأكيدها ، وبالتالي توجه القيادة التربوية للمدرسة إلى أحد أهم مفاهيم الجودة الشاملة وهو التطوير المستمر للعمليات .

نماذج عملية للتكامل في القيادة التربوية للمدرسة

المحققة لمعايير الجودة الشاملة

إن القيادة التربوية تتخذ شكلاً جديداً في إطار مفاهيم إدارة الجودة الشاملة ، إذ تعمل على استثارة جهود المعلمين من أجل تحقيق جودة التدريس وتحسين فعاليته ، وذلك من خلال تشجيع الطلاب على التعليم النشيط المرتبط بالأداء الفعال ، وتكثيف برامج التوجيه والإرشاد الطلابي من أجل حثهم على تطوير مهارات التعليم الذاتي ، والعمل على توعية العاملين بأن نجاح المؤسسة التعليمية يعد نجاحاً للمجتمع كله . (الخطيب ، 2003م : 95)

وبما أن إدارة الجودة الشاملة تساعد القيادية التربوية للمدرسة في اتخاذ أنسب القرارات وتحسين الأداء وتطويره بطريقة منهجية منظمة ، فإنها أيضاً تسهم في تحقيق التكامل لجميع العمليات المدرسية وذلك من خلال التزام القيادة التربوية للمدرسة بما يلي :

1. تبني الرقابة ذاتية ونشرها بين جميع العاملين بالمدرسة .
2. الاعتماد على العمل جماعي من خلال تشكيل فرق العمل .
3. التركيز على العمليات والمخرج النهائي للمدرسة "الطالب" .
4. العمل على اندماج الموظفين وتأصيل العلاقات الإنسانية بينهم .
5. المرونة في تحديد السياسات والإجراءات الخاصة بالعمليات .
6. الاستفادة من البيانات بتحليلها واستخدام الطرق العلمية في ذلك .
7. التركيز على رضا المستفيد الداخلي والخارجي على حد سواء .
8. تبني التحسين مستمر لجميع العمليات في المدرسة .

فمتى ما التزمت القيادة التربوية للمدرسة بالنقاط السابقة فإنها بمشيئة الله ستخطو خطوات واثقة نحو تطبيق الجودة الشاملة في المدرسة ، ومتى ما توفرت معايير للعمليات المدرسية فإن التكامل في القيادة التربوية للمدرسة سيظهر من خلال الآتي :

- التكيف مع احتياجات العمل المتغيرة .
- تحسين الأداء وتنمية التعليم المستمر للمعلمين والطلاب .

- مشاركة العاملين في مواجهة الظروف الطارئة .
- القيم والاتجاهات والتوقعات المحددة والمتمركزة حول الطالب هي أساس قرارات المدرسة وأفعالها
- التغذية الراجعة هي أساس عمليات التطوير والتحسين لجميع العمليات المدرسية .
- الخدمات المقدمة للمجتمع والبيئة المحيطة يتناسب مع حجم المدرسة ومواردها.
- مشاركة العاملين والطلاب في الخدمات المجتمعية والأنشطة التعاونية .

أدوات التقويم والمتابعة في العمل القيادي للمدرسة :

يعتبر التقويم التربوي أحد المكونات الرئيسية للعملية التعليمية حيث أنه يحدد مدى تحقيق الأهداف وفقاً للمعايير المحددة للعمليات المدرسية .

والتقويم التربوي عملية منهجية تقوم على أسس علمية تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور في كل منهما تمهيداً لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور . (سيد ، 2004م : 15)

وبما أن العمليات المدرسية متكاملة مع بعضها البعض ، كما أن العمل القيادي للمدرسة في ضوء الجودة الشاملة ليس مقتصراً على مدير المدرسة فقط بل يشاركه جميع العاملين بالمدرسة سواءً المعلمين أو الإداريين في قيادة المدرسة نحو تحقيق أهدافها، فإن هناك مجالات عديدة لعملية التقويم التربوي في المدرسة تطال جميع العمليات .

المجالات الرئيسية والفرعية في العمل القيادي للمدرسة :

يناط بالعمل القيادي للمدرسة جملة من العمليات ينبغي تقويمها ومتابعتها ، وقد يكون من الصعب حصر جميع تلك العمليات في ورقة العمل هذه ، لذلك سيتم استعراض أهم مجالات التقويم والأدوات المستخدمة في العمل القيادي للمدرسة من

خلال خبرة معد الورقة في مجال التربية والتعليم والأدبيات التي تناولت التقويم التربوي ، فيمكن تقسيم مجالات التقويم والمتابعة للعمل القيادي للمدرسة إلى :

1- تقويم أدوات تقويم الطلاب .
2- تقويم المعلمين والإداريين .
3- تقويم البيئة المدرسية .
4- تقويم العمليات التعليمية .
5- تقويم العمليات الإدارية .
6- تقويم عمليات الاتصال مع المستفيدين من خدمات المدرسة .
7- تقويم النظام الإلكتروني في المدرسة .
8- تقويم خطة تطبيق الجودة الشاملة .
9- تقويم العلاقات بين منسوبي المدرسة .
10- تقويم الإداريين .

ويندرج تحت كل مجال من المجالات الرئيسية السابقة الذكر مجموعة من العناصر تمثل في مجملها مسئوليات التقويم للعمل القيادي في المدرسة ، وهي كما يلي:

1- تقويم أدوات تقويم الطلاب :

- الاختبارات التحصيلية .
- الاختبارات النفسية .
- الأدوات المستخدمة لقياس المهارات .
- الأدوات المستخدمة لقياس الاتجاهات .
- الأدوات المستخدمة لقياس النمو العقلي .
- الأدوات المستخدمة لقياس النمو الاجتماعي .
- الأدوات المستخدمة لقياس الميول .
- الأدوات المستخدمة لقياس الاستعداد .

2- تقويم المعلمين : ومنها . . .

- إعداد الدروس (مهارات : تحديد الأهداف ، تحليل المحتوى ، توظيف التقويم ، اختيار الوسائل التعليمية ، . . . . الخ)
- تنفيذ الدروس (مهارات استخدم : الأسئلة الشفوية ، السبورة ، أساليب التعزيز ، الوسائل التعليمية) ، (مهارات : إدارة الصف ، استثارة دافعية الطلاب) . . . الخ

- توظيف أنواع التقويم (مهارات : بناء الاختبارات ، التقويم الذاتي ، التقويم التكويني ، التقويم النهائي ، . . . الخ)

3- تقويم البيئة المدرسية : ومنها . . .

- التجهيزات المكتبية .
- التجهيزات التقنية .
- الأثاث .
- صيانة المبنى .
- الملاعب الرياضية .
- المعامل .

4- تقويم العمليات التربوية والتعليمية : ومنها . . .

- انتظام الاصطفاف الصباحي .
- الأنشطة الصفية .
- الأنشطة اللاصفية .
- الإشراف على الطلاب .
- المشاركات الخارجية للمدرسة .
- المستوى التحصيلي للطلاب .

5- تقويم العمليات الإدارية : ومنها . . .

- المحافظة على الدوام .
- سلامة السجلات .
- توظيف تقنية الاتصالات الإدارية في استقبال وتصدير الرسائل .
- جودة القرارات ومدى تنفيذها .
- الجدول المدرسي .

6- تقويم عمليات الاتصال مع المستفيدين من خدمات المدرسة : ومنها . . .

- مدى رضا أولياء أمور الطلاب .
- مدى رضا العاملين بالمدرسة .

- مدى رضا الطلاب .
- مدى رضا المجتمع .

7- تقويم النظام الإلكتروني في المدرسة : ومنها . . .

- الشبكة الداخلية للحاسب الآلي .
- الإنترنت .
- برامج الحاسب الآلي المستخدمة .
- معامل الحاسب الآلي .
- مناسبة عدد الأجهزة لعدد الطلاب .

8- تقويم خطة تطبيق الجودة الشاملة : ومنها . . .

- مدى التقدم وفق الجدول الزمني للخطة .
- النتائج التي تم تحقيقها .
- مدى مناسبة الخطة للمستجدات .

9- تقويم العلاقات بين منسوبي المدرسة : ومنها . . .

- الاستقرار النفسي للعاملين .
- المشاركة والتعاون .
- التكامل بين العاملين .

10- تقويم الإداريين . ومنها . . .

- الأداء والتطوير الذاتي .
- الالتزام بالأنظمة والتعليمات .
- المشاركة في تنفيذ الخطط .

الأدوات التي يمكن استخدامها لتقويم العمليات في العمل القيادي للمدرسة :

نظراً لتعدد مجالات التقويم في العمل القيادي للمدرسة فإن الأدوات المستخدمة في عمليات التقويم تصل إلى ثمانية أدوات وهي كما يلي :

1. الاختبارات .
2. الملاحظة .
3. المقابلة الشخصية .
4. الاستبانة .
5. قوائم التقدير .
6. دراسة الحالة .

وينبغي أن يراعى عند تصميم أدوات التقويم الموضوعية والبعد عن الذاتية لنحصل على أحكام مرتفعة الصدق لا تتأثر بذاتية مستخدم الأداة .

في ضوء تطبيق الجودة الشاملة في المدرسة ينبغي من القيادة التربوية معرفة أهداف ضبط جودة التقويم في العملية التعليمية وهي :

1. تطوير نوعية تقويم العملية التعليمية .
2. زيادة ثقة أولياء أمور الطلاب ، والمسئولين بالشهادات التي تمنح للطلاب .
3. زيادة الموضوعية في عمليات التقويم التي يتم ممارستها في المدارس .
4. توظيف عمليات التقويم بفعالية لتحسين المخرجات .
5. تطبيق إجراءات تقويم موحدة ومتوافقة بين المدارس .

متطلبات ضبط جودة التقويم في العملية التعليمية :

1. الالتزام الإداري من قبل منسوبي المدرسة .
2. مشاركة جميع العاملين بالمدرسة في عمليات التقويم .
3. التنظيم الجيد ووضع خطة مناسبة .
4. توظيف التغذية الراجعة لتحسين وتطوير عملية التقويم .
5. أن تكون أدوات التقويم قادرة على قياس المعايير التي تم وضعها للمخرجات التعليمية .
6. الاتصال الفاعل بين جميع من لهم علاقة بعملية التقويم .
7. تدريب منسوبي المدرسة على عمليات التقويم .

جودة المنهج العلمي الجامعي وتقنيات التعليم

المستخدمة في تحسين جودة مخرجات العملية التعليمية الواقع والطموح

المنهجية العلمية

يعد التعليم الجامعي الركيزة الأساسية لأي بلد من بلدان العالم المتقدمة والنامية والذي يعده الآخرون مقياس لتقدم وازدهار البلدان إذ نجده يحظى بمكانة متميزة في الدول العربية والأجنبية والكثير من الجهود بهدف تطويره وتحسينه بشكل مستمر لزيادة كفاءته لتحقيق الأهداف المرجوة وهي ليست بالمسائلة الحديثة إذ بدأ الاهتمام به قديما في الدول المتقدمة والتي قطعت أشواطا متقدمة كان أخرها تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي مما جعل الدول العربية والنامية بدراسة واقع التعليم العالي والعمل بتطويره من خلال المؤتمرات والندوات والدراسات وورش العمل والبد بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي والتي تعد مدخلا تطوير وتغيير جذري . إذ اختار الباحثان جودة المنهج العلمي وتقنيات التعليم الالكتروني المستخدم في العملية التعليمية الواقع والطموح بهدف الارتقاء بجودة الخريجين والمتعلمين بشكل عام .

وتمثلت مشكلة البحث بالتساؤلات الآتية:

1. هل يواكب المنهج العلمي في جامعاتنا التقدم المعرفي في الوقت الحاضر.؟
2. هل المناهج الحديثة التي نحصل عليها تحوي معرفة علمية متطورة في الاختصاص العلمي أو مجرد قص ولصق وتغيير أسماء المؤلفين وأغلفة وتصاميم وسنوات الطبع؟
3. محدودية تطوير المناهج الدراسية عائد إلى أساتذة المادة أو معوقات إدارية أو قانونية أو موافقات جهات أخرى مثل القطاعية أو الوزارة ؟
4. محدودية تطوير المناهج بسب الدعم المادي الكافي
5. عدم وجود جهة مركزية مؤلفة من لجان متعددة وحسب التخصصات العلمية تبحث عن المتطور ومواكبة المعرفة بشكل مستمر

6. مـا نوع المحتوى المعرفي الذي يقدم للطالب في المقررات الجامعية ؟
7. هل يحقق المحتوى المعرفي للمقرزات الجامعية ميول الطالب ورغباته ؟
8. ما هي التقنيات المستخدمة في التعليم وحسب التخصص العلمي؟
9. ما هي أسباب محدودية استخدام تقنيات التعليم مع المنهج العلم الأستاذ أو الإمكانات المادية وتوفرها في الأقسام العلمية أو التقنيات ومدى توفرها لكل من الأستاذ والمتعلم
10. مدى توفر المعرفة لاستخدام تقنيات التعلم من المعلم والمتعلم.
11. هل يستخدم أستاذ الجامعة وسائل تعليمية كافية ومتنوعة ومناسبة للمواقف التعليمية التي يتعرض لها في محاضراته ؟

أهداف الدراسة

1. التعرف على واقع الكفاءة الداخلية للمناهج الدراسية للتعليم العالي في الجامعات العراقية من حيــث:
- حداثة المادة العلمية في المقررات الدراسية وجدة محتواها ومعلوماتها بالإضافة إلى مدى توافقها مع ثقافة المجتمع العراقي.
- تعدد التقنيات التعليمية المستخدمة في الشــرح والتوضيح في المحاضـرات وبيان قدرتها على تفعيل المحتوى وجودة التعليم .
2. بيان أهمية المنهج العلمي في تحقيق هدف عملية التعلم والارتقاء بجودة الخرجين والمتعلمين
3. تحديد معوقات تطوير المناهج ومعالجتها وجعلها تواكب التطور المعرفي في التخصصات العلمية المختلفة
4. بيان أهمية منح حرية التدريسي في تحديد المفردات وضمن اختصاصه وبما يراه مناسبا
5. تحديد أهمية استخدام التقنيات التعليمية المكملة للمنهج العلمي لتحسين جودة الخدمة التعليمية
6. توجيه اهتمام القيادات الإدارية إلى أهمية توفير التقنيات التعليمية المناسبة مع التخصصات العلمية المختلفة.

فرضية البحث

العلاقة التكاملية بين جودة المنهج العلمي والتقنيات التعليمية المستخدمة تودي إلى الارتقاء بجودة الخرجين والمتعلمين

جودة المنهج العلمي

اولاً : مفهوم وخصائص المنهج العلمي

يعرف المنهج لغويا الطريق الواضح، أو هو عبارة عن الوسيلة التي تستخدمها التربية لتحقيق أهدافها ببناء نظامي يتشكل .من عناصر ومكونات له مدخلاته والتي تجري عليها العمليات المناسبة لتعطي المخرجات التي تمكن المتعلمين الذين تعدهم بمستوى معين لخدمة النفس والمجتمع والتكيف مع واقع الحياة بمستحدثاتها الحديثة. ومنهم يرى انه جميع أنواع النشاط التي يقوم بها الطلبة والخبرات التي يمرون بها تحت إشراف الجهة المسئولة وبتوجيه منها سواء كان من داخلها أو خارجها.

إذ يجب أن يوفر المنهج بشكل عام المعرفة المطلوبة لعملية التعلم والتعليم فهي تمثل مجموعة المعاني والحقائق والمفاهيم والتطورات الفكرية والعلمية التي تتكون لدى الفرد نتيجة محاولاته المتكررة لفهم الظواهر المحيطة وهي تعد أداة مهمة في تحقيق الرقي وخطوة أساسية في النمو الإنساني.

أما المنهج الدراسي بمعناه الواسع فان مكوناته عديدة لا تقتصر على المقررات الدراسية، وإنما تتسع لتشمل أهداف المنهج ومحتواه وطرائق وأساليب التدريس ووسائل التعليم والنشاط المدرسي وعملية التقويم، كما تتخذ النظرة إلى العلاقات بين هذه المكونات إلى الاتجاه نحو الإدراك والإفادة من التداخل والتشابك والتفاعل بينهما إذ تقوم الجهة المختصة بتخطيط المنهج ومحتواه وبما يحقق أهدافه

ثانيا : أهداف المنهج العلمي

للمنهج مجموعة من الأهداف تتمثل بالاتي(6 ،5)

1) الأخذ بوحدة المعرفة وترابط موادها وربطها بالحياة بشكل مستمر.

2) تصفية ما يقدم من أفكار وعلوم في المناهج العلمية وبما يتناسب مع الثقافة والحقائق العلمية.
3) أن يترابط محتوى المنهاج النظري مع العملي قدر الإمكان بهدف تحقيق الأهداف المتوخاة منه.
4) توضع بعض المناهج بصورة دقيقة بهدف إعداد الفرد إلى مهنة معينة مثل المحامي والطبيب من خريجي كلية القانون والطب.
5) أن يهدف المنهج إلى إعداد الطلاب إعدادا اجتماعيا يحبب إليهم التعاون والتكامل والعدل والنظام والتقدم ويعرفهم بحقوقهم وواجباتهم ويدعوهم إلى احترام حقوق الآخرين وحرياتهم ونعتمد على العلم في تنشئة الفرد.

ثالثا: عناصر المنهج

تتمثل عناصر المنهج العلمي بالاتي:

1-أهداف المنهج

تعد الأهداف الخطوة الأولى فهي تخلق الدافع وتوجه الجهود، وتساعده في اختيار الوسائل المناسبة لتحقيقه، وتمكن القائمين على وضعها من تقدير مدى النجاح أو الفشل.إذ يجب أن تتصف الأهداف بالوضوح لتكون مرشدا في اختيار خبرات المنهج، والشمولية لجميع نواحي شخصية الطالب والمتعلم الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية وان تكون مناسبة لمستوى الطلبة، ومراعية لمصالح الفرد والجماعة في ضوء فلسفة علمية سليمة. ومن أهم المصادر التي التي يعتمد عليها لتحديد أهداف المنهج هي:

- المجتمع وفلسفته التربوية وأهدافه وتراثه الثقافي وما يسوده من قيم واتجاهات
- خصائص الطلبة والمتعلمين وحاجاتهم وميولهم ودوافعهم ومشكلاتهم ومستوى نضجهم وقدراتهم العقلية وطرق تفكيرهم.
- أشكال المعرفة ومتطلباتها، وما يواجه المجتمع من مشكلات نتيجة التطور العلمي والتقني.
- وجهات نظر المختصين في التربية والتعليم وعلم النفس.

2-المحتوى العلمي

المحتوى هو المضمون الذي يتم فيه تحقيق أهداف المنهج العلمي ويتكون من الحقائق والمفاهيم والمبادئ ومهارات التفكير كالتذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم ،وهو الأكثر تأثير بتحقيق أهداف إذ هو عبارة عن الخبرات أو مجموع المهارات والمعلومات والاتجاهات التي يقع عليها، ويتم تنظيمها على نحو معين.

ومن ابرز المعايير التي يعد المحتوى في ضوئها هي

- معايير تصل بطبيعة الأهداف التي وضعت من اجلها، وأول هذه الأهداف هو مواكبة المادة العلمية المعاصرة.
- معايير تتصل بطبيعة المجتمع ويكون مفيدا للطالب عندما ينسق مع الواقع الاجتماعي والثقافي.
- معالجة المشكلات ووضع الحلول المناسبة لها على أسس علمية سليمة.
- العناية بالنشاط المهاري أو الحركي بمستوياته الخمسة.
- الاهتمام بالجانب المعرفي من فهم وتذكر وتحليل وتطبيق وتركيب وتقويم بمستوياته الستة.
- توافر التكامل في محتوى المنهج العلمي.

3- طرائق التدريس

تشكل طريقة التدريس نظاما متكاملا في الإجراءات والعمليات المترابطة والمتكاملة والمنظمة في خطوات محددة فلكل طريقة أجراءتها وأنشطتها وتسلسل فقراتها وهي ترتبط في الأهداف والمحتوى إذ أن التدريسي لا يدرس بمادته بل بطريقته التي تجعل التعليم أيسر وأسهل فالطريقة تمثل مجموعة الأنشطة والإجراءات المترابطة والمتسلسلة التي يخطط لها وينفذها التدريسي داخل قاعة المحاضرة أو خارجها (الأقراص التعليمة،.....) من اجل تحقيق هدف أو مجموعة أهداف.

ويميز التربويون بين الطرائق والأساليب إذ قد يستخدم التدريسي العرض بوصفه طريقة يقدم بها المعلومات لطلبته أو المتعلمين لكن عرض المعلومات يمكن أن

يتم بأساليب متعددة ويعتمد اختيار الأسلوب على مجموعة من المتغيرات مثل(محتوى المادة العلمية، ومستوى الطلبة والأهداف)

4- الأنشطة التعليمية والتعلمية

الأنشطة التعليمية هي جزء من طرائق التعليم أو التدريس لأنها من أدوات الاتصال التي تساعد في تنظيم عمليات التعليم والتعلم وتيسرها إذ تحتل القلب في المنهج لتأثيرها الكبير على تكوين خبرات الطالب أو المتعلم لأنها تمثل الجانب التطبيقي والسلوكي في التخصص المعني فهي تعبر عن مجموعة الأعمال التي تنظمها المؤسسة التعليمية لطلبتها داخلها أو خارجها مثل الرحلات والحفلات والألعاب الرياضية والهوايات، وتهدف إلى إشاعة روح البهجة وروح العمل الجماعي ومعالجة الخجل والعزلة والارتباك وهي كل ما يقوم به الطلبة لتحقيق الأهداف وترجمتها إلى مهارات فكرية واجتماعية وحركية محسوسة.

واهم المعايير التي يعتمد عليها الاختيار الأنشطة التعليمية هي:

- ارتباط الأنشطة المباشرة بأهداف ومعلومات المنهج.
- أن تكون ملبية لحاجات الطلبة وقدراتهم الإدراكية والاجتماعية والحركية والجسمية.
- تنوع اختصاص الأنشطة_ إدراك وشعور وحركة.
- أن تتضمن الأبحاث والتجارب العلمية بأنواع الأنشطة لنوع مجدد من الطلبة.
- خبرات الطلبة وميولهم ورغباتهم.

5- الوسائل التعليمية

تعد الوسائل التعليمية من جزء من طرائق التدريس والأجهزة المناسبة فهي وسيلة اتصال تساعد في عمليات التعليم والتعلم إذ أن الطرائق والوسائل أدوات حدوث التعلم وتشمل المادية منها(السبورة والخرائط والكتاب) والمعنوية مثل استخدام الأمثلة والقصص وتمثيل الأدوار والسمعية وبعد تطور التقنيات الحديثة أصبحت تسمى التقنيات التعليمية.

6- التقويم

التقويم عملية شاملة تبدأ تخطيطيا قبل العملية التعليمية والتعلمية، وتنتهي متابعة بعدها، وهو يشخص نقاط القوة والضعف للتدريسي والطالب ومن خلاله يتم معالجة نقاط الضعف وتدعيم القوة

رابعا" دواعي تطوير المنهج

هناك أسباب ودواعي وراء تغير المنهج وتطويره ويمكن إجمالها بالاتي:

1) ظهور حالات الخلل أو الضعف في جانب من جوانب المنهج مما يستدعي إجراء تطوير سريع لمعالجته حتى لا تؤدي إلى ضعف الخريجين وعدم قدرتهم على انجاز العمل الذي أنيط بهم ، لان سوق العمل يتوقف على نوعية وطبيعة المناهج الدراسية.

2) التقدم العلمي وتراكم المعرفة بشكل سريع مما يستلزم منا تطوير المناهج ليواكب التقدم ويستفيد من معطياته، مستعينا بالوسائل التعليمية الحديثة وبالخبرات الداخلية والخارجية.

3) تحرير المناهج التي تعنى بدراسة التاريخ والأديان والأفكار والآراء من النظرة الضيقة والتعصب الفرقي وان يتم إزالة التحريف والتأويل وان يكتب المنهج وفقا للمقررات الثابتة متجنبا الأفكار المتقلبة والمتغيرة بتغير الزمان والمكان فيبقى المتعلم بغير سلاح عندما ينتقل إلى بيئة غير بيئته التي يعيش فيها.

4) المقارنة مع دول وصلت مكانة مرموقة في التطور العلمي وحسب التخصصات والعمل على الاستفادة منها من خلال تطوير مناهجنا وتخصصاتنا العلمية.

5) معالجة الركود الذي أصاب المناهج الدراسية خلال حقبة من الزمن نتيجة الظروف المواتية على بلدنا.

خامسا : المنطلقات الأساسية في تطوير المنهج

1) توجيه فكر الطالب الجامعي إلى الكتب والدراسة وعلى كيفية استخدام المراجع بطريقة علمية والاستفادة من الكتب إلى أقصى حد وان يتنوع من

مصادر الحصول على المعلومات وتحديثها من أماكن ودوريات ووسائل الاتصال بجانب المحاضرات اليومية ، والحوار مع الأستاذ في مواضيع مستجدة أو حل قضايا معاصرة(15)

2) تدريب الطالب على كيفية استخدام الأجهزة والأدوات بصورة صحيحة، واستخدام التقنيات الحديثة في التدريس ووسائل الإيضاح والأمثلة الواقعية الحية عن طريق عرض الأفلام الواقعية ذات الصلة بموضوع الدرس والاستعانة بالأدوات التي تكشف ذلك وتنقل الحقائق الخفية إلى الواقع الملموس وكذلك مساعدة المتعلمين على اكتساب مهارات التفكير والقدرة على الابتكار والإبداع والمرونة في مواجهة المواقف والمهارة في تفسير الظواهر وفي توقع الأحداث بناء على الاستطلاع العلمي.
3) تطوير التدريسي في الجامعة وتمكينه من تحديث معلوماته واعتماد التعليم المستمر وزيارة الجامعات والمكتبات في الدول المتقدمة والاطلاع على مقرراتهم ومناهجهم وأساليب تدريسهم وحضور ندوات علمية مستعينا بأصحاب الكفاءات والخبرات في مختلف الاختصاصات وتحديث طرائق التدريس بإتباع أسلوب المناقشات والحلقات الدراسية والتأكيد على المبادئ والمفاهيم والقواعد العمة بعيد عن المسائل الجزئية والتفصيلات في محتوى المنهج.
4) ضرورة دراسة مناهج المرحلة ما قبل الجامعة وتحديثها لجعلها تتواكب مع تطورات العلمية وتمد الطالب بالمعرفة العلمية التي تؤهله بشكل مناسب للمرحلة الجامعية.

سادسا: واقع المنهج العلمي

يرجع الكثير من الخبراء ضعف التعليم العلي في الدول العربية ومنها العراق إلى ضعف الطرائق والمناهج التعليمية المتبعة من هذه الدول، وهذا يعود على عدة أسباب منها:

1- قدم المناهج التعليمية المستعملة في الجامعات العراقية والتي تتوافق وبيئة التعليم العالي القديمة لا الحالية خاصة في ظل المتغيرات الدولية التي فرضت بيئة تعليمية سماتها المعرفة والتي مصدرها المورد البشري.

1) التخطيط والتنظيم غير السليم للبرامج والمناهج المتبعة في التعليم العالي وإدارة عملية إعداد البرامج لأشخاص تنقصهم المعرفة أو مواكبتهم للتطور المعرفي في التخصص.

2) النقل الحرفي للمقررات وبرامج المواد من مقررات بعض الدول المتطورة أحيانا والتي لا تتوافق مع البيئة التعليمية العراقية الحالية لأنها تحتاج إلى متطلبات خاصة.

3) التأثير السلبي لمناهج ما قبل التعليم العالي على منهاج التعليم العالي إذ إن ضعف أو قصر المناهج في التعليم الثانوي والتي أثر بشكل مباشر على الطرائق التعليمية في التعليم الجامعي.

4) ارتفاع عدد الطلبة وسياسات القبول للوزرة على الكم لا الجودة والمشكلة تنطلق أساس من إعداد الناجحين من المرحلة الثانوية مما يزيد عدد الملتحقين بالجامعات ومع ضعف المناهج المتبعة وضعف الطالب على السواء أدى بالإدارات على مستوى الوزارة والجامعات نزولا للقسم العلمي بالتركيز بكم الخرجين على حساب جودتهم ومع مرور الوقت أثر هذا على المناهج و المقررات الدراسية مما جعل فيها نوع من التساهل و التقصير من طرف الأساتذة و الإدارة من أجل زيادة عدد الناجحين مثل أكثر من دور امتحاني ودرجة القرار الممنوح والتحميل والاستثناءات الأخرى .

5) ضعف مستوى بعض الأساتذة مما يولد عدم القدرة على تطبيق المناهج والمقررات الدراسية ويعد من الأسباب الرئيسية في فشل أو ضعف المناهج المطبقة .

6) ضعف مستوى الطالب المقبول في الجامعة إذ يقر كل الأساتذة في الوقت الراهن بضعف مستوى الطالب الجامعي وهذا بالطبع يؤثر بشكل مباشر على المناهج والطرائق التعليمية المتبعة، فالأستاذ والإدارة من خلال ملاحظتهما ضعف مستوى الطلبة يحاولان مع مرور الوقت تكييف المناهج التعليمية مع

مستوى الطالب ومع الزمن تدهورت هذه المناهج وأصبحت العلاقة طردية بين مستوى الطالب والمناهج ، هذا من أجل رفع مستوى النجاح.

7) غياب هيئة مختصة في التخطيط الاستراتيجي للمناهج التعليمية على مستوى عالي في الوزارة .

8) عدم توافق ومواكبة البرامج والمناهج المتبعة للتطورات التقنية الحالية تؤدي إلى أن البرامج والمناهج المتبعة في التعليم العالي لا تتوافق والتقنيات المعلوماتية الحديثة. وعدم التوافق ومسايرة التطورات الحاصلة على الساحة المعلوماتية يؤدي إلى إضعاف مصداقية المناهج التعليمية المتبعة.

9) انفصال المناهج التعليمية عن الواقع المؤسساتي لبعض التخصصات إذ تعمل الدول الغربية على تعزيز المناهج التعليمية من خلال ربطها بالواقع المؤسساتي، على خلاف الدول العربية ومنها العراق فهناك شرخ كبير بن المناهج التعليمية والطرق الأكاديمية التعليمية في الجامعات والواقع المؤسساتي وهذا بالطبع يودي

10) إلى إضعاف مصداقية المناهج والطرق التعليمية المتبعة لان الجامعات هي التي تعد وتؤهل المورد البشري الذي يعمل مباشرةً في مختلف المؤسسات على مستوى البلد.

11) صعوبة مجاراة مناهج التعليم الجامعي للتطورات الحديثة في مجالات العلوم والتكنولوجيا المختلفة وتدني مستوى استجابتها لمتطلبات هامة مثل الارتباط باحتياجات سوق العمل ومراعاة التوازن بين النظري والعملي والذي يلاحظ من خلال الساعات المخصصة للتدريب العملي.

12) اعتماد المنهج الدراسي بشكل رئيسي على الملازم والملخصات وقلة الاعتماد على الكتب المنهجية المؤلفة من قبل أعضاء هيئة التدريس .

13) تسود طريقة المحاضرة أنشطة التعليم والتعلم في الجامعة تليها طريقة المناقشة وتكليف الطلبة بكتابة التقارير والبحوث ، أما استخدام الأساليب المحفزة للتفكير المبدع كطرق حل المشكلات والنقاش الاستقصائي والطرق المعززة للعمل التعاوني مثل عمل المجموعات والمشروعات فنادرة الاستخدام .

14) شحه فرص التطبيق العملي والتدريب الميداني التي تتوفر إلى حد ما في أجهزة ومرافق الدولة فقط.

15) بطء تفاعل القطاع الخاص في تحديد احتياجاته من الخريجين وفي تقديم الخدمات التدريبية أثناء الدراسة .

تقنيات التعلم الالكتروني المستخدمة

لم يعد دور التعليم العالي في القرن الأخير كما كان سابقا تقليديا بل أصبح مطالبا بالكثير من تحديات البيئة المتغيرة والتطورات التقنية في كافة المجالات فضلا عن دور الجامعات في خدمة المجتمع والخرجين وسوق العمل وبروز مدخل إدارة الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي الدولي والعربي في التعليم الجامعي

أولا : التعليم الالكتروني والتقنيات التعليمية في التعليم الجامعي

تركز الجامعات بشكل كبير وأساسي على حساب الجانب المعرفي دون حساب الجوانب العملية الأخرى لعملية التعلم. فالجامعات تركز على حفظ المعلومات وعلى العمليات المنطقية على حساب قدرات الفرد في تلقي المعلومة وطرحها وكيفية تطور هذه القدرات وبما يتلائم مع أمكانته الذاتية ومستوى ذكاءه فضلا عن إن المحاضرة لا تغطي الجوانب المعرفية كافة أحيانا وتبتعد عن الطرق الإبداعية ومواكبة التطور في المجتمع إذ يقع على الجامعة العبء الأكبر في تطوير وتنمية قدرات الفرد وتهيئته لمواجهة المجتمع الحديث .

يتضمن التعليم الالكتروني الخبرات التعليمية التي تستخدم مصادر التقنية إذ تعمل على تطوير وتغير وتطبيق المعرفة والمهارات والمواقف والطموحات والسلوك بهدف تطوير التعليم وتحسين انجاز الطالب .

ولغرض تطوير التعليم الجامعي إلى الالكتروني يفترض أن يتبع الأتي (17) تغيير وسائل التعليم.

1. توفير وسائل وأدوات تعليمية جديدة للتفكير والتفاهم والتحليل.
2. تسهيل الطرق التعليمية وتصويرها للطالب.
3. العمل على إعادة واستكشاف المعرفة.
4. زيادة المرونة في الوقت والمكان للتعليم .
5. توفير مصادر مهمة وجديدة.

6. ويهدف تحقيق نجاح التعليم الالكتروني يتطلب وجود المعلمين المدربين على التصميم والتعليم والتعامل مع وسائل التعليم الالكتروني فضلاً عن البنية التحتية له والتي تتضمن الآتي:

- الأجهزة
- موصلات سريعة
- صيانة منتظمة
- البراجيات
- رسم خطة عمل

ثانيا: التقنيات المستخدمة في مجال التعليم

لابد أن يتعرف المعلم والطالب عند التحول من المحاضرة الجامعية التقليدية إلى التعليم الالكتروني إلى أهم ما يرتكز عليه التعليم الالكتروني، فانه يعتمد على ثلاثة مصادر تقنية حديثة هي:

1. الانترنيت

ويتضمن الانترنيت في التعليم الالكتروني الآتي:

البريد الالكتروني E-Mail

يعد البريد الالكتروني إحدى وسائل تبادل الرسائل بين الأفراد مثل البريد العادي وأيضا بين المؤسسات التربوية وغيرها ولكن بسرعة وكفاءة عالية باستغلال إمكانيات الشبكات المختلفة ويمكن توظيف البريد الالكتروني في المجالات التربوية والتعليمية المختلفة.

نقل الملفات

تتمثل خدمة نقل الملفات بين الحاسبات الالكترونية المختلفة من خدماتها الأساسية وتشمل نقل الصور والنصوص والفيديو أو البرامج التي يمكن نقلها على الكمبيوترات الموزعة معظمها على الشبكة.

الاتصال عن بعد

أي مشترك في الشبكة تتاح له هذه الخدمة من خلال الاتصال بالحاسبات المختلفة وتنفيذ برامجه عن طريقها والوصول لقاعدة البيانات المتاحة على هذه الحاسبات والتفاعل معها.

المنتديات العالمية

التعليم الالكتروني يوظف شبكة الانترنيت في التواصل الفعال مع المتديات العالمية والجامعات لحضور الملتقيات العلمية والتعرف على أهم ما توصل له العلم وحضور العديد من الأنشطة والتفاعل معها عبر الصورة والصوت.

1. الشبكة الداخلية إذ يتم ربط جميع أجهزة الحاسوب بالكلية مثلا بعضها بالبعض ويمكن للأستاذ إرسال المادة العلمية أو الأسئلة عن طريق حاسباتهم ومن جهازه يستطيع التحكم بأجهزة الطلبة لمعرفة أجوبتهم مثلا.
2. القرص المدمج وهي من وسائل التعليم والتعلم الالكتروني فمن خلالها تجهز البرامج وتحمل عليها لاستخدامها من قبل الطلبة أو الرجوع لها عند الحاجة إليها
3. استخدام تقنيات الحاسوب وبرامجياتة المختلفة مثل (Power Point, Data Show.......)

ثالثا : طرائق التعليم الالكتروني

يهدف تحقيق التعليم الالكتروني من خلال توصيل المادة العلمية بعدة أساليب بشكل مبسط وغير ممل باستخدام أنماط مختلفة مراعية بذلك الفروق الفردية للطلبة ومنها (19):

1. التعليم الخاص المتفاعل يتم بموجبها تقديم المعلومات بشكل فقرات أو صفحات (Frames) تتبع بأسئلة أو تغذية راجعة

2. التدريب لاكتساب المهارة تبنى هذه الطريقة على أساس التفاعل بين المتعلم والحاسوب إذ يستجيب المتعلم إلى الحاسوب بشكل سريع فيستخدمه لتثبيت المعلومات عن طريق التكرار وبذلك يتم تعزيز الموضوع التعليمي .

3. المحاكاة يتم في هذه الطريقة تمثيل لسلوك ظاهرة ما في الطبيعة يصعب أو يستحيل تنفيذها في قاعة الدرس لأسباب منها التكلفة العالية أو الخطورة أو عدم التوقع لنتائج التجربة أو لطول فترة معرفة نتائجها والتنبؤ بها.

4. حل المشكلة تضيف هذه الطريقة للمتعلمين كيفية استخدام قدراتهم العلمية والمنطقية بشك أفضل لحل المشكلة.

5. الحوار تستخدم هذه الطريقة لتدريس مادة معينة وتقديم المعلومات للمتعلم في نص مبرمج يقدم عن طريق الحاسوب

6. الاختبار تتم عن طريق الحاسوب فهو إضافة لكونه تعليمي فمن خلاله يمكن إدارة الاختبارات للطلبة

رابعا: العوامل المؤثرة في اختيار واستخدام التقنيات الملائمة لطبيعة العملية التعليمية

هناك مجموعة من العوامل المؤثرة في عناصر العملية التعليمية وهي

1: العوامل المرتبطة بالمعلم يتحدد مستوى جودة العملية التعليمية في ضوء مجموعة من الكفاءات والمهارات الواجب توافرها في المعلم ومنها:

- مهارات التخطيط والتنظيم.
- مهارات الاتصال الشخصي.
- مهارات إيجاد تغذية عكسية.
- مهارات استخدام تقنيات التعليم الحديثة.

تتأسس جودة العملية التعليمية على قدرة المُعلم على تعريف الطالب:

- بالهدف من تعلم المادة.
- طريقة التقييم المستخدمة.
- ماهية القدرات الواجب توافرها لفهم الموضوع

- حفز الطالب للاستخدام الفعال للتقنية التعليمية.

2: العوامل المرتبطة بالمتعلم هناك مجموعة من العوامل الواجب مراعاتها قبل اختيار تقنية تعليمية معينة تتمثل في:

- استعدادات المتعلم.
- المعرفة السابقة.
- الدافعية الفردية.
- الجهد الذهني المتوقع بذله.

3 : عوامل مرتبطة بنمط العملية التعليمية نمط تعليم استنباطي:

يفضل فيه المتعلم التقدم خطوة بخطوة في العملية التعليمية

نمط تعليم استقرائي:

يفضل فيه المتعلم أن يبتكر مفاهيمه الخاصة بعد دراسة وفحص للعديد من الحالات والنماذج الحقيقية

ثالثا: عوامل مرتبطة بالبيئة المحيطة بالعملية التعليمية

* المتغيرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية تحدد أهداف المجتمع ورؤية قادته للمستقبل
* رؤية المسئولون عن إدارة العملية التعليمية، ومن ثم رسالة المؤسسات التعليمية
* في نوعية واتجاهات المساهمات الفكرية للعلماء والخبراء ومن ثم في طبيعة ومحتوى المناهج .
* رؤية المسئولون عن إدارة العملية التعليمية، ومن ثم رسالة المؤسسات التعليمية.
* نوعية واتجاهات التطور التقني وتطبيقاته العملية.

رابعا: أثر تطبيق معايير الاعتماد الاكاديمي

على صناعة البيئة الملائمة للاستخدام الفعال للتقنيات الحديثة يتوقف تأثير استخدام التقنيات الحديثة في جودة العملية التعليمية على مدى توافر البيئة الملائمة للاستخدام الفعال لتلك التقنيات وتتحدد فاعلية الاستخدام بمدي تأثيرها الإيجابي على رفع مقدرة المعلم على تنمية وتطوير مهاراته البحثية، و تنمية مهاراته وتطوير إمكاناته للارتقاء بجودة المحتوى التعليمي (المنهج أو المقرر) وعلى قدرته على إعداد وتوصيل الرسالة التعليمية وقد سعت معايير الاعتماد الأكاديمي إلى صناعة البيئة الملائمة للاستخدام الفعال للتقنيات الحديثة والاعتماد الاكاديمي العربي مثل:

معيار رسالة الكلية

معيار المناهج

معيار الطلاب

معيار أعضاء هيئة التدريس

معيار المساهمة الفكرية

معيار الموارد والمسئوليات التعليمية

خامسا: العلاقة التكاملية بين المناهج الدراسية وتقنيات التعليم

بهدف تحقيق هدف العملية التعليمية لابد من الاهتمام بعناصرها المتمثلة بالمنهج والتدريسي والطالب والتسهيلات، فالمناهج الجامعية في معظمها وللمراحل المختلفة قديمة استهلكها الزمن وتقادم محتواها فأصيب بالجمود مع المعرفة الحالية، وتأخذ المشكلة أبعاد سلبية أوسع عندما تتكامل مشكلة المنهج مع التدريسي والأساليب التدريسية والتقنيات المتبعة ورفض الافتراض القائل بان المحاضرين المبدعين يولدون ولا يصنعون فالتدريب والتنمية للتدريسي والبحث العلمي والمشاركة في الندوات والمؤتمرات الداخلية والخارجية فلاستعداد للتدريسي يحصل في مرحلتين الأولى استعداده للمحاضرة قبل بدئها بتهيئة كافة المستلزمات المطلوبة من التقنيات المستخدمة والثانية سير المحاضرة بشكل نقلات نوعية ضمن فقرات الموضوع.

أما الطالب فيمثل مدخل العملية والمخرجات الأساسية للعملية إذ يجب الاهتمام بهم من الكم والقدرات والقابليات وحرية اختيارهم من الجامعة، وما يتعلق بالتسهيلات من كافة الموارد المالية والمادية وبنايات،.....بهدف تحقيق جودة المخرجات للمؤسسة التعليمية بشكل عام.

الاستنتاجات والتوصيات

توصلت الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات هي

1) تتمثل الفجوة الرئيسية بين التعليم العام والتعليم الجامعي العراقي في نوعية المناهج وحجمها فأول ما يواجهه الطالب عند انتقاله إلى المرحلة الجامعية هـــو التحـــول المفاجيء في أساليب التعليم والتعلم. فالأسلوب التعليمي / التعلمي في مرحلة التعليم العام يكاد يعتمد على الإلقاء والمناقشة المباشـــرة (Dialougue) والشرح المبسط ثم حل التمارين الفصلية في وقت لا يتجاوز الأربعين دقيقة أما أسلوب التعلم الجامعي الذي يعتمد على نظام التحاضر (Lecturing) فإنه يختلف في استراتيجياته بالنسبة للعلاقة بين الطالب والمعلم الجامعي وبين التعليم والتعلم (Teaching Learning) وبين المحتوى (Content) والخبرة (Experience).
2) افتقار المكتبة الجامعية البحثية المصادر الحديثة والمميزة وما حصل للمكتبات والمراجع العلمية من فقدان وسرقة ومحدودية الاهتمام بها لا سباب عديدة أو تزويدها بمراجع سطحية ومتخلفة أو قديمة لا تساير التقدم العلمي العاصف الحاصل عالميا ومحدودية محتويات المكتبة الإلكترونية والدوريات البحثية الحديثة والعالمية.
3) تخلف المختبرات وأجهزتها وافتقارها للأدوات المناسبة للتطبيقات الحديثة لتوضيح وتحسين وتواصل المعلم مع المتعلم.
4) تخلف المناهج الدراسية وطرائق التدريس ومحدودية استخدام تقنيات المعلومات والتعليم الإلكتروني، حتى الإنترنيت وجهاز الكومبيوتر ما زال خارج الأداء الفعلي الرئيسي للجامعة العراقية.في ظل غياب ثقافة الوعي المنهجي والقبول بالحداثة ومنطق التجديد في وقت يستلزم منا إعداد ملاكات التدريس وطلبتهم

على استخدام نظام المعلوماتية وتزويدهم بأجهزة الكومبيوتر اللازمة كأرضية لمرحلة مستقبلية تعنى بربط الجامعات بالإنترنيت وبشبكات البحث العلمي المعروفة. لتوظيفها للدرس المستهدف والتجربة المنتظر إجراؤها.

5) محدودية اعتماد تقنيات التعليم الإلكتروني والتي تسمح بمتابعة آخر مرجع علمي ومؤلف بحثي رصين وهو يصل إلى مصادره بطرائق أفضل من تلك التي تتبعها نظم التعليم التقليدية

6) قصور برامج ومناهج التعليم العالي والفني ومواكبتها لحاجات المجتمع والتطورات المعاصرة، التوازن بين التخصصات العلمية والتطبيقية والنظرية، والتدريب المستمر وخدمة المجتمع.

7) هيمنة وزارة التعليم العالي على الجامعات فلا يستطيع قسم تغيير مفردة إلا بموافقة الوزارة.

8) محدودية تجهيز الكليات بالتقنيات المناسبة للتعليم الالكتروني واستخدامها في مواد محدده.

9) استخدام تقنيات التعليم بشكل روتيني من بعض التدريسيين مثل أجهزة العرض للمحاضرات إذ لأتحقق أهدافها

10) محدودية إعداد المتعلمين وتأهيلهم للتعايش مع بيئة تقنية متطورة تشكل فيها الحواسيب ونظم المعلومات القاعدة الرئيسية للتطور.

11) الاهتمام المحدود بتطوير فاعلية التعليم من خلال الطرائق والأساليب التعليمية وتنمية مهارات المتعلمين ذاتيا

12) قلة التحفيز والتشجيع للطلبة على تفهم دور الحاسوب في مجتمع المعرفة المتطور وان يصبحوا على وعي بالتطبيقات العلمية للحاسوب.

13) محدودية اهتمام الجامعة على توفير البيئة التحتية لتقنيات التعليم الالكتروني من أجهزة وبراجيات ومدربين على هذه التقنية وربطها بمصادر المعرفة العالمية.

ويضع الباحثان مجموعة من التوصيات تمثلت بالاتي

1) لحل مشكلة تطوير المناهج واستخدام التقنيات التعلمية تطبيق ادارة الجودة الشاملة في التعليم وبالاعتماد على الاعتماد الأكاديمي لاتحاد الجامعات العربية.

2) تبني إستراتيجية واضحة لتطوير برامج ومناهج التعليم الجامعي بحيث تحقق الأهداف المجتمعية المرجوة منها وتواكب الجديد في العلم والتقنيات من خلال تشكيل هيئات مختصة ابتدأ من مستوى الوزارة والجامعة والكلية وصولا إلى القسم العلمي تعنى بمجال البحث في تطوير و تفعيل برامج ومناهج التعليم العالي بالاستفادة من تجارب الدور الرائدة في هذا المجال مثل الدول الأوربية أو الأسيوية مع مرا عات واقع البيئة التعليمية و السياسية و الاجتماعية و الاقتصادية .

3) إعداد برامج ومناهج تعليمية تتوافق وتواكب التطورات التقنية والمعلوماتية الحالية و البيئة الدولية الحالية التي تعتمد على المعرفة.

4) ربط المناهج التعليمية بالواقع المؤسسات من خلال الربط بين الدراسة الأكاديمية النظرية و الدراسة الميدانية على مستوى المؤسسات.

5) التركيز على الاختيار الأمثل و الموضوعي للأستاذ وفق معايير الكفاءة و الجودة في التعليم .

6) العمل على البناء والتدريب الجيد للأستاذ على المناهج التعليمية وطرق و أساليب تطبيقها التواصل مع الطالب.

7) على الجهات المعنية العمل على التحديد الجيد و الواضح لمختلف البرامج والمفردات التعليمية الجامعية ولمختلف المحاور الرئيسية والفرعية التي تعطي حرية للأستاذ بتحديدها مع الجهة ذات العلاقة.

8) تدعيم وتطوير كل القطاعات والمناهج التعليمية الأخرى التي تعتبر من بين المقومات الأساسية لنجاح مناهج التعليم العالي و لعل أهمها الأطوار التعليمية ما قبل التعليم العالي.

9) التركيز على جانب الجودة في التعليم من خلال التطبيق الجديد للمناهج التعليمية و عدم التراخي والتقصير فيها و محاولة تكييفها وفق مستوى الطالب.

10) تحسين معايير الاختيار والنجاح في شهادة البكلوريا باعتبارها البوابة الرئيسية للمرحلة الجامعية.

11) التطوير المستمر لمناهج التعليم العالي من خلال تخصيص برنامج للبحث والتطوير والميزانية المالية المناسبة والموارد البشرية الملائمة لتفعيل المناهج التعليمية الجامعية وتطويرها مع المعرفة الحالية.

12) القضاء على الفساد الإداري الحاصل في مختلف الإدارات والتي تختار أو تضع مناهج الهدف منها تحقيق أهداف شخصية لا علمية.

13) إيجاد الآليات والوسائل المناسبة لتحقيق أهداف التعليم العالي والعمل على إيجاد المناخ الأكاديمي المساعد على حرية الفكر والتعبير والنشر بما لا يتنافى مع ثوابت وقيم المجتمع العراقي.

14) عند تطوير المناهج الجامعية يتوجب مراعاة ما هو قائم في التعليم الإعدادي لضمان التكامل والتسلسل المنطقي للمعرفة.

15) توفير الكتاب الجامعي باللغة العربية والأجنبية في مختلف التخصصات، وتشجيع حركة الترجمة والتأليف لتوفير المراجع المناسبة لتعميق معارف الطلبة وتمكينهم من تسخير هذه المعرفة.

16) الحرص على تعريب المناهج في الجامعات العراقية بما يحقق الإبداع ويضمن الأصالة في اكتساب وتوطين ونشر المعرفة.

17) توفير الظروف المناسبة لعضو هيئة التدريس الجامعي التي تمكنه من التدريس والبحث والتطوير الذاتي بمنحة التسهيلات المادية التي تسمح له بذلك، إلى جانب توفير كافة فرص التأهيل الأكاديمي والتربوي المستمر.

18) الاهتمام بإنشاء مراكز لتطوير التقنيات والوسائل التعليمية في مختلف الجامعات العراقية للرفع من مستوى التدريس فيها عن طريق الاستخدام الأمثل للتقنيات الحديثة في هذا الجانب.

19) أن تمنح الوزارة الجامعة درجة مناسبة من الحرية لإدارية شؤونها المالية أو الإدارية وفي براجمها العلمية والبحثية وحقها في اختيار هيأتها التدريسية والإدارية وفي رسم براجمها وخطط أدائها الوظيفي وفي تحديد أهدافها البعيدة

والقرية وفي رسم آليات عملها بما يتناسب وواقع الحاجات الميدانية لمخرجات هذه المؤسسة التعليمية.

20) ضمان توافر الإمكانيات والتجهيزات اللازمة لتعليم عالي متميز ولدعم جهد بحث وتطوير راق في مؤسسات التعليم العالي وفي مقدمة هذه تأتي المكتبات الحديثة والمختبرات جيدة التجهيز وتقنيات المعلومات والاتصال المختلفة إضافة إلى ذلك تحسين الوضعية المادية لهيئات البحث والتدريس وتطوير قدراتهم المعرفية ولن يكون ذلك إلا بتطوير المناهج التعليمية وأساليب التدريس والتقويم المساعدة على التفكير النقدي والإبداع.

21) تحفيز التدريسي إلى تطوير قدراته على الاستخدام الكفء والفعال للتقنيات الحديثة في العملية التعليمية بأن يدرك خصائص ومميزات كل تقنية ومدى ملاءمتها للمحتوى العلمي للمنهج الذي يقوم بتدريسه

22) يعمل التدريسي إلى تعريف الطلاب بالهدف من تدريس هذا المحتوى وطرق التقييم المتبعة، ولماذا تم اختيار التقنية المحددة وكيف يمكن استخدامها بكفاءة وفعالية ويبدأ عملية التعليم من الأسهل إلى الأصعب، وأن يبني على المعرفة السابقة للمتعلم

23) أن يكون هناك وضوحاً في الرؤيا لدى كلاً من المعلم والمتعلم عن استعدادات الأخير ودافعيته وما يمتلكه من معارف سابقة

24) إن تولي الجامعة اهتماما اكبر بالتجهيزات التقنية للتعليم الالكتروني.

25) تشجيع المساهمات المعرفية لضمان التحسين المستمر في عمليات التدريس والبحث العلمي وتطوير الأداء المهني

المصادر

1) ابن منظور(1955) لسان العرب، دار صادر بيروت، مادة نهج ـج 5/ 4554

2) الحسن، هشام، القائد، شقيق(1990) تخطيط المنهج وتطويره، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع، ص 5.

3) هندي، صالح ذياب(1987) دراسات في المناهج والأساليب العامة ، الأردن، عمان جمعية عمال المطابع التعاونية.ص 17.

4) مرعي، توفيق احمد، الحيلة، محمد محمود(2000) المناهج التربوية الحديثة مناهجها عناصرها أسسها عملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، المملكة العربية السعودية، ص127.

5) حبيب، عايف(1992) المناهج الجامعية وسبل تطويرها((من كتاب دورات التدريب التربوي)) بغداد دار الحكمة للطباعة والنشر،ص9-10.

6) صليب، جميل(1967)مستقبل التربية في العالم العربي، لبنان، بيروت، دار عويدات ط2 ،ص 22.

7) الدمرداش،سرحان عبد الحميد(1972) المناهج، دار النهضة العربية، ط3، ص8-9

8) مرعي، والحيلة(2000)، مصدر سابق، ص 96

9) اللقاني، احمد حسين، أبو سينية، عوده (1989) تخطيط المنهج وتطويره، عمان، الدار الأهلية، ص 216-217.

10) القاسمي، علي محمد(1998) مفهوم التربية الاسلامية، المنهج وطرائق التدريس، الامارات العربية، دار المنار للطباعة والنشر والتوزيع ،ص 139-140

11) الحصري، علي سير، العنزي، يوسف (2000) طرق التدريس العامة، الكويت، ط1، ص 27

12) مصطفى، صلاح عبد الجيد(2000) المناهج الدراسية عناصرها وأسسها، وتطبيقاتها، المملكة العربية السعودية، دار المريخ للطباعة والنشر، ص 45.

13) حمدان، محمد زياد(1982) المنهج أصوله أنواعه مكوناته، دار التربية الحديثة، الاردن، عمان، ص 36.

14) مصطفى(2000)، مصدر سابق، ص 51
15) حبيب، عايف(1992)، مصدر سابق، ص167
16) المبيرك، هيفاء بنت فهد، 1423، التعليم الالكتروني تطوير طريقة المحاضرة في التعليم الجامعي باستخدام التعليم الالكتروني مع نموذج مقترح، ندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود 16-17 رجب 1423
17) حسن،كريمة عبد الصاحب اثر استخدام الحاسوب في رفع المستوى العلمي لطلبة الصف الأول في مادة الإحصاء مجلة تقني البحوث التقنية العدد 37 بغداد 1997
18) نور، هاشم بن حمزة، محاضرة (التقنيات المستخدمة في والعوامل المؤثرة فيها)كلية العلوم المالية والإدارية – جامعة طيبة المملكة العربية السعودية 2009
19) دليل مؤشرات اتحاد الجامعات العربية لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لقياس النوعية والمؤشرات الكمية للجامعات العربية
20) أحمد ، أحمد إبراهيم (1999م) نحو تطوير الإدارة المدرسية ، مكتبة المعارف الحديثة ، القاهرة ، ط3 .
21) جودة ، محفوظ أحمد (2004م) إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات ، دار وائل للنشر التوزيع ، عمان - الأردن ، ط1 .
22) حجي ، أحمد اسماعيل (2000م) إدارة بيئة التعليم والتعلم النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط1 .
23) أحمد ، أحمد إبراهيم (1998م) الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية ، دار الفكر العربي القاهرة ، ط1 .
24) حمود ، خضير كاظم (1425هـ ، 2005م) ، إدارة الجودة الشاملة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، ط2 .
25) العزاوي ، محمد عبدالوهاب (2005م) ، إدارة الجودة الشاملة ، دار اليازوري العملية للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن ، ط1
26) ويليامز. ريتشارد (2004م) ، أساسيات إدارة الجودة الشاملة ، مكتبة جرير ، الرياض ، ط2 .

27) توفيق ، عبدالرحمن (2004م) إدارة الجودة الشاملة ، مركز الخبرات المهنية للإدارة ، القاهرة ، ط1 .
28) الصباب ، أحمد عبدالله ، وآخرون (1423هـ) ، أساسيات الإدارة الحديثة،ط2.
29) الخطيب ، محمد شحات (2003م) ، الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم ، دار الخريجي للنشر والتوزيع ، الرياض ، ط1 .
30) داغستاني ، محمد كامل (2006م) ، الجودة الشاملة الإتقان والإحسان في العمل ، مجلة بناتنا ، الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنات بجدة ، الأعداد 5، 6، 7 .
31) سيد ، علي أحمد (2004م) ، التقويم في المنظومة التربوية، مكتبة الرشد ، الرياض ، ط1
32) أبو دقة ، سناء (2005) . تقويم المخرجات التعليمية في مؤسسات التعليم العالي . ورقة مقدمة لليوم الدراسي الثاني لوحدة الجودة بالتعاون مع كلية التربية بالجامعة الإسلامية بعنوان "التقويم في الجامعة". غزة – فلسطين.
33) أبو دقة، سناء. (2004) التقويم وعلاقته بتحسين جودة التعليم في برامج التعليم العالي. ورقة علمية محكمة عرضت في مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني في جامعة القدس المفتوحة والذي عقد في الفترة بين 3-5 يوليو 2004. رام الله: فلسطين.
34) الإدارة العامة للتخطيط التربوي (2004). إحصاءات تربوية، رقم 8، ، التعليم العام.
35) توم، آلان (1999). إعادة هيكلة برامج إعداد المعلمين. ترجمة بشير العيسوى، دار الناشر الدولي، الرياض: المملكة العربية السعودية
36) المعهد الوطني للتدريب التربوي (2006). الدليل التدريبي، وزارة التربية والتعليم العالي.
37) الحكيمى، عبد اللطيف (2005). تطوير البرامج الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الإمارات المتحدة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي. كلية التربية – جامعة الإمارات المتحدة.

38) صبري، خولة وأبو دقة، سناء (2006). سياسات تطوير نوعية مهنة التعليم في الأراضي الفلسطينية. ماس، رام الله، فلسطين.

39) الترتوري، محمد عوض (2006)، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

40) الثبيتي، جويبر وهاشم بكر حريري (2004)، إعادة الهندسة الكلية الشاملة لعمل الجامعة، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى.

41) جرار، صلاح (2005)، سبل تحسين جودة الأداء لعضو هيئة التدريس في كليات الاداب، المجلة الثقافية، الجامعة الأردنية، ع(64)، عمان.

42) الجنابي ، عبد الرزاق شنين (2009) محاضرات في موقع مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي ، جامعة الكوفة .

43) الجلبي، سوسن شاكر (2005)، أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع، دمشق- سوريا.

44) عبد الحافظ عبد الحبيب، تقويم وتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في ضوء أهداف المؤسسة الجامعية. http://www.ksu.edu.sa/sites/colleges/Arabic

45) عبد الوهاب بن محمد النجار، أساليب تقويم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي، الموقع:http://www.facuty.ksu.edu.sa/aljarf .

46) العلي، عبد الستار محمد (1996)، تطوير التعليم الجامعي باستخدام إدارة الجودة الشاملة، وثقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الأول للتعليم الجامعي الإداري والتجاري في العالم العربي، جامعة الأمارات العربية المتحدة، العين، الإمارات العربية المتحدة، 12-14 مارس.

47) العمايرة، محمد حسن (2006)، تقدير أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن للمهام التعليمية المناطة بهم من وجهة نظر طلبتهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية/ البحرين/ كلية التربية/ المجلد 7 العدد (3).

48) عوض، عادل (1990)، أسس تقويم وتطوير هيكلة التعليم العالي في الجامعات العربية، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، العدد الخامس والعشرون.

49) الفرا، إسماعيل صالح (2004)، تقويم الأداء التدريسي اللفظي الصيفي لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي، وثيقة عمل مقدمة لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس للفترة من 3-5/ 7/ 2004.
50) فروهوالد وولفجانج (2003)، ثقافة المعرفة أم سوق المعرفة؟ حول الأيدلوجية الجديدة للجامعة" مجلة فصلية للتربية المقارنة، ع 125، مكتب التربية الدولي، اليونسكو-جنيف، المجلد 23، العدد (1).
51) اللقاني، احمد حسين وعلي احمد الجمل (1999)، معجم المصطلحات- التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس ط2، القاهرة، عالم الكتب.
52) مايترو، بربارا وآخرون (2002)، الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي، دار الشروق، ط1، عمان- الأردن.
53) المكتب الإقليمي للدول العربية، وبرنامج الأمم المتحدة الألماني (2003)، تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003، عمان.
54) ملحم، سامي محمد (2002)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.
55) النجار، فريد (2000)، إدارة الجامعات بالجودة الشاملة: رؤى التنمية المتواصلة، ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة.

المصادر الاجنبية

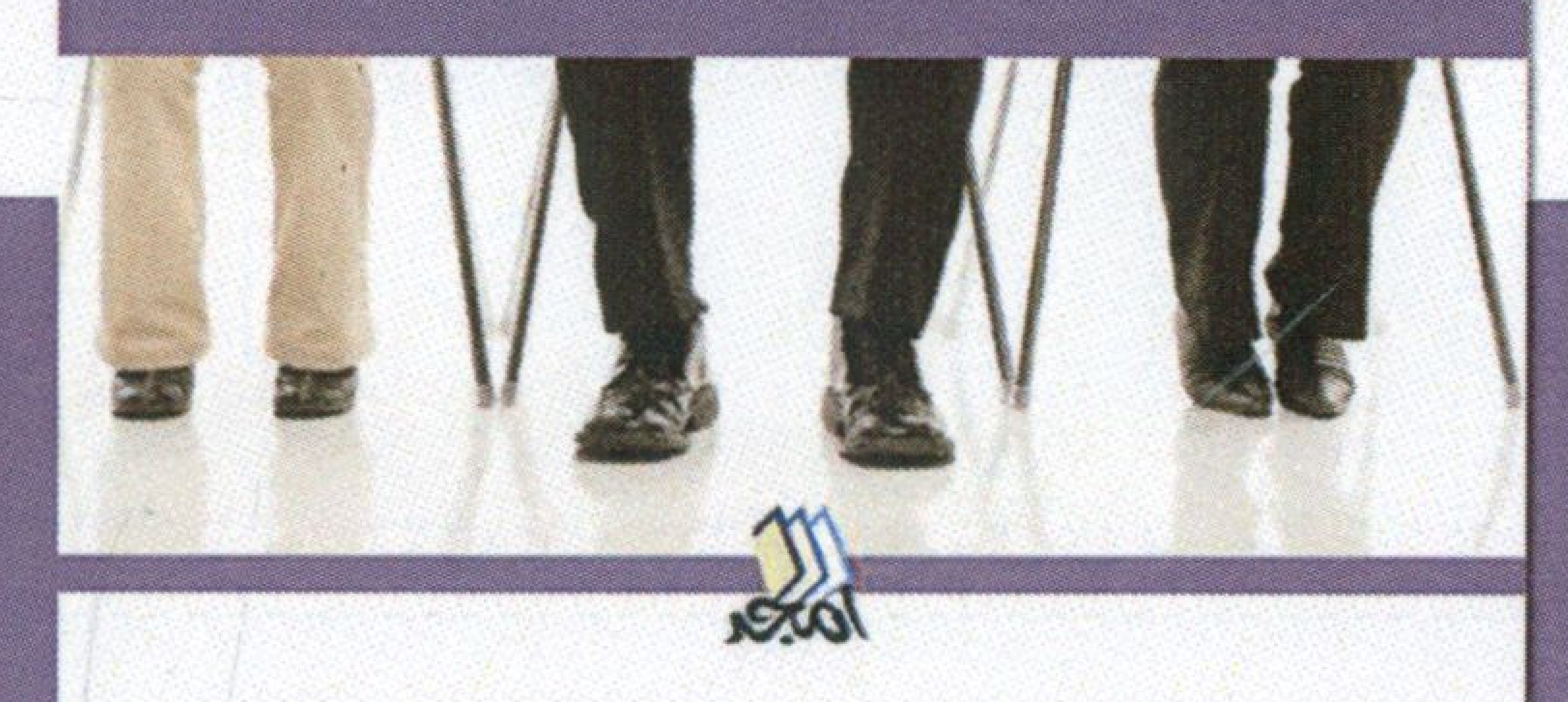
1) Bloom, B.S (1991), Mastering Learning & It is implication for curriculum development. Boston: Little Brown.
2) Dowine, N.M;. Furdementals of Measurment: Teachinges and prachice. New Yourk: oxford university press.
3) Haskell, R.E(1997), Academic Freedom, Tenure, and student Evaluation of faculty: Galloping polls In the 21st century. Education policy Analysis Archives, 5(6).
4) GrounLund, E.G (1976), Measurment and Evaluation in Teaching Macmillan publishing co.,Inc.
5) Kealy, M, &. Rockal (1987), "student peareptions of college quality: the influnces of college recruitment policies" journal of litigher Education vol (58) no (6).
6) Miller, R.I (1987), Evaluation facutaly for promotion and Tenure san Francisco: Jossey-Bass.
7) Philips, C.R (1998), "suggestion for improving business professors, class room effectiveness" college student journal vol(32) no (1) march.
8) Validosta state University college of Education (2009) Faculty Evaluation Process, from http:/education.Valdosta.edu/coeii/.
9) Bruney.J, 1995, the new meaning of Teaching, London
10))National Institute For Community Innovation, "E-Learning for Educators," cop .Right by National Staff Development Concil 2001
11))W. Ryan ,C.Micheal ,E-Learning Companion, A students guide to online success, A Hougton Mifflin Company publication, George Washington University,2004
12) NCATE. (2000). NCATE 2000 Standards. Washington, DC: Author. Available on NCATE's Web site, www.ncate.org.
13) Gerner, D. & Schrodt, P. (1999). Into the New Millennium: Challenges Facing Palestinian Higher Education in the Twenty First Century. Arab Studies Quarterly, vol. 21, 4, 19-29.
14) QAA (accessed 2006) . Quality Assurance Agency. Available on Web site www.qaa.ac.uk
15) UNDP-RBAS (Dec., 2006). Quality assessment of education programmes in Arab universities. Regional overview report. Higher education project enhancement of quality assurance and institutional planning in Arab region. [To be shortly published by the Project, and that access of the summary of the report was provided by permission from the Project Manager]
16) UNESCO (1990). http://portal.unesco.org/education/.

17) UNESCO (2005). http://portal.unesco.org/education/United Nations Decade of Education for Sustainable.
18) European Union, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/.
19) Ingvarson, L , Kleinhenz, E, Mckenzie, P. (2006). Teacher education accreditation : a review of national and international trends and practices. Available on Web site: http://www.teachingaustralia.edu.au/ta/webdav/site/tasite/users/ldeluca/public/Teacher%20Education%20Accreditation%20%20A%20Review%20of%20National%20and%20International%20Trends%20and%20Practices
20) MOE. www.mohe.gov.ps
21) 8Latshaw,J(1997).).:Evalution of Performance of University Research Scientists, In:B.Gough, Ed."NACTA Journal"Vol.39 (march) pp22-24.
22) Park, Shelley "Researeh Teaching and Service why Shouldn't Women's Work Count?" The Journal of higher Education, 67, No.1 (1996), 46-84.
23) Pedrot. Orata, The Problem professor of Education. The Journal of Higher Education . 1999 P.P. 589-598.
24) Suzanne , Young & Dale Shaw , Profiles of Effective Collage and University Teachers. The Journal of Higher Education . 1999. PP671 – 684.
25) Simon,C.(2003):An Alternative Method To Measure MIS Faculty Teaching Performance ,The International Journal of Educational Management, Vol.(17),No.(5),pp195-199.

المحتويات







9789957584252

دار امجد للنشر والتوزيع
عمان- الأردن- شارع الملك حسين مقابل مجمع الفحيص
جوال: 0796914632 - 0799291702
هاتف: 4652272 فاكس 4653372
dar.almajd@hotmail.com